

Pedagogisk forskning i Sverige

*PLS.*

Vol. 25 No. 2-3 2020

Pedagogikens  
diskursiva praktiker

Tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige. Tidskriften har sedan starten 1996 varit ett viktigt bidrag för utvecklingen av teori och metodfrågor inom svensk pedagogisk forskning och övriga Skandinavien. Tidskriften utkommer med fyra enkelnummer alt. två dubbelnummer per år.

Välkommen med manus i form av forskningsartiklar, essäer, debattartiklar, recensioner av ny-utkommen litteratur och fakultetsopponenters sammanfattade synpunkter på aktuella doktorsavhandlingar. En överblick över författarvägledningar finner du på tidskriftens onlineportal [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se). Utförliga författarvägledningar kan laddas ner i tidskriftens Open Journal System, tillgänglig via onlineportalen.

**Ägare:** Föreningen SWERA, Swedish Educational Research Association

**Ansvarig utgivare:** Sverker Lindblad, professor, Göteborgs universitet

**Huvudredaktör:** Daniel Sundberg, professor, Linnéuniversitetet

**Redaktör:** Andreas Nordin, docent och Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

**Redaktionssekreterare:** Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

**Redaktionsassistent:** Camilla Forsberg, doktorand, Linnéuniversitetet

**Nationellt råd:** Andreas Fejes (Linköpings universitet), Ulrika Jepson Wigg (Mälardalens högskola), Andreas Bergh (Örebro universitet), Jonas Aspelin (Högskolan Kristianstad), Linda Rönnberg (Umeå universitet), Erika Björklund (Högskolan i Gävle), Åsa Mäkitalo (Göteborgs universitet), Marie Tanner (Karlstad universitet), Joakim Landahl (Stockholms universitet), Marie Karlsson (Uppsala universitet), Sangeeta Bagga-Gupta (Högskolan i Jönköping), Helena Korp (Högskolan Väst), Fredrik Lindstrand (Konstfack Stockholm), Johan Dahlbeck (Malmö universitet), Göran Bostedt (Mittuniversitetet), Sara Irisdotter Aldenmyr (Högskolan Dalarna), Eva Brodin (Lunds universitet), Pernilla Nilsson (Högskolan i Halmstad), Lovisa Bergdahl (Södertörns högskola)

Nordiska medlemmar: Kirsten Sivesind (Norge), John B Krejsler (Danmark), Michael Uljens (Finland), Gestur Gudmundsson (Island)

Adress: Pedagogisk forskning i Sverige, Linnéuniversitetet, 351 95 Växjö

E-post: [redaktion.pedforsk@lnu.se](mailto:redaktion.pedforsk@lnu.se)

Onlineportal: [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se)

Prenumeration: Individuell prenumeration och medlemskap i SWERA: 350 kr/år. Individuell prenumeration: 300 kr/år. Institutionsprenumeration: 12 500 kr/år. För mer information vänligen se [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se) eller via e-mail till: [redaktion.pedforsk@lnu.se](mailto:redaktion.pedforsk@lnu.se).

Efter en embargo tid om 6 månader lyder alla publicerade bidrag i tidskriften under Creative Common Licensen CC BY-ND.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	5
--------	---

### Artiklar

---

Suggestopedi som språkdidaktiskt verktyg i vuxenutbildning - en kritisk textanalys <i>Anita Norlund</i>	7
Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet <i>Jenny Rosén, Boglárka Straszer &amp; Åsa Wedin</i>	26
Subtil exkludering - Exkludering av högpresterande elever med utländsk bakgrund i en innerstadsskola <i>Loyal Kasselas Wiltgren</i>	49
Fjärrundervisning - en central del i skolans digitalisering <i>Jörgen From, Fanny Pettersson &amp; Gerd Pettersson</i>	69
Den tacksamma leken - Legitimering av fritidshems- verksamhet genom utbildningspolitik och forskning <i>Linnéa Holmberg &amp; Eva Kane</i>	92
Elevassistenter i skolan - en forskningsöversikt <i>Henrik Lindqvist, Rickard Östergren &amp; Lotta Holme</i>	114
English summaries	138

### Debatt ”Praktiknära forskning”

---

Redaktionen inleder	147
Dubbel närhet och distans behövs inom praktiknära forskning <i>Anders Persson</i>	149

Praktiknära forskning – ett område med vind i ryggen! <i>Camilo von Greiff</i>	153
Praktiknära eller uppdragsrelevant forskning? <i>Claes Nilholm</i>	157
<b>Erratum</b>	160

## Förord

Välkommen till ett nytt dubbelnummer av Pedagogisk Forskning i Sverige. Detta dubbelnummer innehåller hela sex artiklar och flera nya bidrag till debatten om praktikinära forskning. Flera av artiklarna i numret berör på något sätt pedagogikens diskursiva aspekter och hur dessa uttrycks och villkorar pedagogisk praktik och forskning. I bidraget *"Suggestopedi som språkdidaktiskt verktyg i vuxenutbildning - en kritisk textanalys"* av Anita Norlund diskuteras hur problem och lösningar kring vuxna med utomeuropeisk språkbakgrund konstrueras diskursivt. Det följs upp med bidraget *"Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet"* av Jenny Rosén, Boglárka Straszer och Åsa Wedin som studerar hur studiehandledning på modersmålet kan förstås som en utmanande språklig praktik i mellanrummet mellan två språk, kulturer och livsåskådningar. Skribenterna pekar på behovet av att studiehandledarna ges ett tydligare aktörskap i denna språkliga praktik som ett led i att stärka likvärdighet och social rättvisa i grundskolan. I artikeln *"Subtil exkludering - Exkludering av högpresterande elever med utländsk bakgrund i en innerstadsskola"* diskuterar Layal Kassielias Wiltgren hur högpresterande elever med utländsk bakgrund, och som utåt sett betraktas som inkluderade i det svenska samhället, upplever en subtil och outtalad exkludering i form av mikroaggressioner. Författaren sätter på så sätt fingret på skolans outtalade språk och signaler, som de visar på i sin text ofta känns mer än det hörs. I artikeln *"Fjärrundervisning - en central del i skolans digitalisering"* av Jörgen From, Fanny Pettersson och Gerd Pettersson riktas fokus istället mot skolans digitala språk och den plats som fjärrundervisningen har haft, och har, i skolan, och dess betydelse den har för skolans digitalisering i stort. I artikeln *"Den tacksamma leken - Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning"* av Linnéa Holmberg och Eva Kane riktas det språkliga fokuset mot hur talet om lek i fritidshemmet fungerar som en diskursiv universallösning för att legitimera dess plats i utbildningssystemet. Numret avslutas med en forskningsöversikt om *"Elevassistenter i skolan"* där Henrik Lindqvist, Rickard Östergren och Lotta Holme gör en tematisk analys över vilka roller som elevassistenter har i skolans verksamhet. Resultatet visar att de

ofta får rollen att stötta elever med särskilda behov, något som författarna ställer sig tveksamma till.

Sammantaget en bred palett av bidrag som vi hoppas ska stimulera dig som läsare till både tanke och handling.

Vi önskar en trevlig läsning!

Redaktionen för Pedagogisk forskning i Sverige

# Suggestopedi som språkdiraktiskt verktyg i vuxenutbildning - en kritisk textanalys

Anita Norlund

Högskolan i Borås, Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT

## ABSTRACT

Syftet med den här artikeln är att belysa hur förespråkare för den språkdiraktiska metoden suggestopedi konstruerar 1) problemet med att vuxna med utomeuropeisk språkbakgrund inte lär sig tillräckligt snabbt samt 2) lösningen, det vill säga hur denna problematik kan och bör bemötas enligt involverade projektaktörer. Detta görs genom en kritisk diskursanalys av sex strategiskt utvalda texter som alla framhåller suggestopedi som en fruktbar metod och som alla knyter an till projekt finansierade av Europeiska socialfonden. Analysen genomförs i fem steg. I det första steget identifieras hur problemet med att de vuxna inte lär sig snabbt nog konstrueras av aktörer som är involverade i projekten och i det andra steget identifieras vilka lämpliga åtgärder som föreslås i syfte att adressera det uppfattade problemet. Steg tre packar upp det nätverk av praktiker i vilken Europeiska socialfonden är en central aktör. Därefter belyses motstridigheter och luckor som trädde fram via analysen liksom potentiella metodologiska problem. De slutsatser som går att dra handlar om att det finns kritiska aspekter att beakta både när det gäller hur de vuxna med utländsk bakgrund konstrueras och vad beträffar den tillämpade didaktiska metoden.

## INLEDNING

Att lära sig ett andra (eller tredje) språk är komplicerat (se exempelvis Colliander, 2018; Franker, 2004). Att undervisa människor som lär sig ett andra språk kräver därför en hel del av medvetenhet, både ifråga om synsätt och om didaktiska val (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). När det gäller synsätt är det enligt Franker (2004) exempelvis viktigt att undvika ett bristperspektiv på deltagande elever; i själva verket har alla människor språkliga erfarenheter att utgå från. När det i sin tur gäller didaktiska val har

aktuell forskning också identifierat aspekter som är viktiga att beakta. Undervisning utformas exempelvis bäst om den startar i de vuxna elevernas förkunskaper men inte stannar där utan också tar i beaktande elevernas behov att utveckla de mer komplicerade färdigheter som behövs i samhälls- och arbetslivsdeltagande (se Wedin, Rosén, Rasti & Hennius, 2016). Också viktigt är att elever tillåts dra nytta av sitt modersmål (Straszner, Rosén & Wedin, 2020), det vill säga att undervisningen inte hålls enspråkigt svensk. Trots alla de utmaningar som uppdraget innebär har lärare via sin unika maktposition goda möjligheter att stödja elever (Cummins, 2017).

Behovet av verkningsfulla språkdidaktiska metoder tycks ha ökat med de senaste årens invandring parallellt med en önskan om att matcha vuxna med utländsk bakgrund mot arbetsmarknadens behov av arbetskraft. I den här artikeln riktas uppmärksamheten mot en särskild metodik, närmare bestämt *suggestopedi*. Suggestopedi förekommer inom olika utbildningssammanhang för vuxna, såväl i formell sfi-utbildning anordnad av kommuner som i mer icke-formella som till exempel *Svenska från dag ett* som anordnas av folkhögskolor. Europeiska Socialfonden (ESF), som ger anslag till projekt och som vill möta ovan beskrivna behov, har visat stor tilltro till suggestopedi som adekvat språkdidaktisk metod. Via sina prioriteringar förmedlar Europeiska Socialfonden ideologiska normer och utövar därmed makt. Tidigare forskning har främst framhåvt fördelarna med suggestopedimetoden vilket innebär att ett granskande perspektiv också torde ha sin plats. Dessa omständigheter utgör sammantaget motiv för föreliggande studie vars syfte är att kritiskt belysa resonemang från förespråkare för suggestopedi som undervisningsmetod.

Suggestopedimetoden utvecklades av den bulgariske psykoterapeuten Georgi Lozanov på 70-talet och har främst använts för lärande av främmande språk. Följande citat bidrar med information om metoden som i nutid också har de alternativa benämningarna *accelerated learning* eller *accelerative learning*:

*Accelerated learning.* First called suggestopedia (Lozanov, 1978), this adult learning method includes procedures for creating a relaxed emotional state, an orchestrated and multi-sensory learning environment, and active learner engagement in the learning process (Meier, 2000). A relaxed emotional state includes relaxation and breathing exercises, suggestion, and a positive learning atmosphere. An orchestrated environment includes imagery, dramatic readings, instructional videos, and peripherals (posters and visual displays). Active learning includes plays or skits, role playing, practice exercises, group activities, and journal writing. Accelerated learning is considered a holistic adult learning method that is intended to promote creation (and not consumption), enhance retention, and quicken the learning process. (Trivette, Dunst, Hamby & O’Herin, 2009).



En avslappnad miljö är alltså en av flera viktiga principer i metoden och holism en andra. Zaid (2014) behandlar båda dessa och lägger till 'lärande i grupp' som en tredje. Det multisensoriska är ett annat element som lyfts fram, både av Trivette, Dunst, Hamby och O'Herin (2009, se citatet ovan) och av Imel (2002). Tanken som innebär att elever har behov av att bli bemötta med hänsyn tagen till deras olika lärstilar; "auditory, visual and kinesthetic experiences" (James, 2000, s. 104) ingår också (det problematiska med lärstilsfenomenet kommer att behandlas i resultatsteg 4).

Mateva (1997) sympatiserar med metoden och beskriver fördelarna med att undervisningen startar första dagen med ett rollspel:

They [the students] instantly forget about their barriers and their problems (teachers need it no less than students) and plunge deep into a new reality which they create step by step through the means of the foreign language. (s. 27).

Ett exempel på suggestion, det vill säga på det fenomen som har namngett metoden, är att berörda elever möts med försäkringar av typen: "Idag kommer det att gå lätt för dig att lära" (Schuster & Gritton, 1986, min översättning). Infantilisering, som lätt skulle kunna uppfattas som något negativt, betonas i den suggestopediska traditionen istället som något positivt:

For comparison, infantilisation in suggestopedia creates reliance, removes pressure and creates an encouraging atmosphere for fighting overt self-consciousness (Lozanov 1978, s. 192-193 se Leino, 2017, s. 175).

Infantilisering ingår alltså som ett element som bidrar till en särskild typ av atmosfär, en suggestopedisk sådan.

#### ATTITYDER TILL METODEN I FORSKNING

Tidigare studier tycks ha betonat metodens fördelar, vilket kan avläsas av föregående stycke som tog upp positivt laddade fenomen som en avslappnad miljö, holism och möjlighet till individuella anpassningar. Endast ett fåtal studier har intagit ett kritiskt perspektiv. Bland dessa hittar vi Scovel (1979) som redan för flera decennier sedan kallade metoden för pseudovetenskap. Metodens uteblivna effekter har behandlats av Shimbo (2008) som bygger sin slutsats både på tidigare forskning och på egna studier. Vid sidan av sina sympatier med metoden listar Mateva (1997) också en del nackdelar, fortfarande med särskilt fokus på rollspel, en aktivitet som författaren menar att inte alla tilltalas av. Annat problematiskt som Mateva lyfter fram är att metoden är tidskrävande för lärare som inte alltid tycker sig se resultat och att

språket riskerar att bli ”either oversimplified and impoverished (frequently accompanied by violent gesticulation) or too elaborate and artificial” (s. 29).

## TEORI OCH METOD

Kritisk diskursanalys utgör angreppssättet i den här artikeln. I det här sammanhanget definieras diskurs som en “way of signifying experience from a particular perspective” (Fairclough, 1995, s. 135). Två fenomen är särskilt intressanta för den kritiska diskursanalysens tradition; dels vikten av att göra språkliga analyser, dels vikten av att beakta att språk och makt hör samman. Detta är angeläget att ha i åtanke eftersom Europeiska Socialfonden, vilket redan har nämnts, genom sina prioriteringar och i sin roll som förmedlare av ideologiska normer, såväl uppåt som neråt (jfr Ayers, 2005), utövar makt. På så vis intar fonden en roll som innebär att förstärka (eller försvaga) specifika värden (jfr Guo & Shan, 2013, s. 464).

Artikelns mer preciserade syfte är att med hjälp av kritisk diskursanalys analysera texter där representanter för suggestopedimetodiken konstruerar 1) ett problem, närmare bestämt problemet med att vuxna med utomeuropeisk språkbakgrund inte lär sig det nya språket tillräckligt snabbt samt 2) lösningen, det vill säga hur denna problematik kan och bör bemötas enligt involverade projektaktörer. Med projektaktörer avses såväl Europeiska Socialfonden som involverade projektledare och lärare.

## Urval

Den här studien startade på Europeiska socialfondens hemsida med hjälp av sökordet suggestopedi. Sökningen ledde till följande träffar och texter:

- Text 1 berör projektet KNUT som har bedrivits mellan 2011 och 2014 och med finansiellt stöd om 11 470 999 kronor från Europeiska Socialfonden. Projektet har en filmprofil. Texten finns på en sida med ESF-fondens logotyp och EU-flaggan. Texten benämns i fortsättningen *ESF-text 1*.<sup>1</sup>
- Text 2 utgörs av en sammanfattning som hänvisar till projektet SSI Suggestopedisk SpråkInlär. Projektet startade 2017 och som avslutas 2019. Projektbudgeten omfattar 5 672 548 kronor från Europeiska Socialfonden. Texten, som också den omgärdas av ESF-fondens logotyp och EU-flaggan, förkortas här *ESF-text 2*.<sup>2</sup>
- Text 3 är knuten till ytterligare ett projekt, *Gröna gången*, som har en profil mot [”a]ktiviteter inom gröna näringar och andra hälsoinspirerande aktiviteter”. Projektet pågår 2018 till 2021 och beviljat stöd från Europeiska socialfonden är 13 553 273 kronor.

Texten som har samma semiotiska resurser som ovanstående texter betecknas *ESF-text 3*.<sup>3</sup>

Samtliga projekt är placerade i Östra Mellansverige och samtliga har haft som syfte att förbättra villkoren för vuxna utrikesfödda. Det framgår inte tydligt om suggestopediprojekten genomförs inom ordinarie SFI-verksamhet eller utanför men det senare alternativet framstår som mest troligt.

De tre valda texterna som listas ovan innehåller få konkreta beskrivningar av hur suggestopedimetoden realiseras och därmed hur lösningar konstrueras (se artikelns delsyfte). För att också få en bild av hur suggestopedimetoden beskrivs och realiseras i de berörda kommuner som har fått anslag av Europeiska socialfonden valdes därför ytterligare tre texter:

- Text 4 har titeln *De dansar och smakar på verben* och är publicerad i Lärarförbundets *Tidningen Grundskolan* (14 januari 2013). Artikeln har ett tydligt fokus på att beskriva hur metoden realiseras av den suggestopedicertifierade språklärare<sup>4</sup> som intervjuas. Texten som innehåller ett par färgbilder benämns *Realtext 1*.<sup>5</sup>
- Text 5 har titeln *Leksfullheten har gjort lärandet lättare* och är publicerad i *Katrineholms-Kuriren* (18 juni 2018). Den är bildsatt med flera färgbilder. Texten benämns *Realtext 2*.<sup>6</sup>
- Text 6 består av två instagraminlägg där suggestopedimetoden är i fokus (<https://deskgram.net/gronagangen> den 17 april 2019 och 13 juni 2019). Texten betecknas i fortsättningen *Realtext 3*.

Sex texter ingår således i urvalet som den kommande analysen bygger på.

### **Analysmetod**

De utvalda texterna har analyserats efter en fempunktslista. Listan kombinerar de fem steg som den kritiske diskursanalytikern Fairclough (2003, s. 209-210) har satt upp i en av sina många analysnycklar med en modifiering gjord av Guo och Shan (2013), två kanadensiska forskare som återkommande har tillämpat kritisk diskursanalys inom en faircloughsk tradition med fokus på policy, texter och migration.

Det slutliga tillvägagångssättet (se också Levinsson & Norlund, 2018) följer följande steg:

1. Fokusera på ett socialt problem som har en semiotisk aspekt. Analysera hur problemet framställs/konstrueras. Identifiera vilken diskurs/vilka diskurser som är involverad/-e.
2. Analysera hur föreslagna åtgärder framställs/konstrueras. Identifiera vilken diskurs/vilka diskurser som är involverad/-e.

3. Kartlägg vilket nätverk av praktiker som problemet och åtgärderna bygger på, samt hur relevanta praktiker eventuellt omorganiseraras. Fundera över huruvida nätverket av praktiker ('the social order') "behöver" problemet.
4. Identifiera eventuella motstridigheter och luckor i materialet. Ge plats för motröster.
5. Reflektera kritiskt över analysen (steg 1-4)

De texter som är valda är i linje med steg 1; samtliga valda texter ger uttryck för ett problem. I det här fallet handlar problemet enligt texterna om en grupp människor som har svårigheter med att lära sig svenska och att villkoren för deras möjligheter att lära behöver förändras. Alla texter drar därtill (självkänt) nytta av semiotiska resurser. Exempelvis finns nummerade punktlister (ESF-text 1), hel mening skriven med versaler (ESF-text 2) och färgfoton (Realtext 1, 2 och 3). Antagandet enligt multimodalitetsteori är att olika resurser i kombination ger vissa signaler till läsaren (se Kress & van Leeuwen, 2006) och att dessa därmed är viktiga att beakta.

Analysredskapet, eller snarare de varianter som tidigare har tillämpats, har lagt olika tyngdpunkt vid det lingvistiska. Till exempel har Guo och Shan (2013) fokuserat mindre på det lingvistiska medan Brooks (2003) som ansluter sig till *den systemisk-funktionella lingvistik* (SFL) (Halliday, 1994) gjort det i högre grad. Likt Brooks ansluter jag mig här till SFL som är "en textnära, betydelsefokuserad och social teori som inspirerar till kritisk språkreflektion" (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 9). För denna analys betyder det att närstudera språket i ett urval av texter för att se vilka konstruktioner det bidrar med. SFL knyter alltså an till de kritiska utgångspunkter som vi hittar hos Fairclough.

De valda texterna har övergripande analyserats med hjälp av en transitivitetanalys (se Holmberg & Karlsson, 2006) och kategoriserats via begrepp som *förstadedeltagare*, *processer*, *andradeltagare* och *omständigheter*. Processer står för det som "görs, känns, sägs eller finns" (s. 75) och förstadedeltagaren är den/det/de som processen tar sin utgångspunkt i. Andradeltagaren är i sin tur den/det/de som berörs av eller förbinds med förstadedeltagaren via processer. När det gäller omständigheter är det i den här studien främst kausala samband som är av intresse, också det ett fenomen som Fairclough lägger stor vikt vid. Som exempel på en omständighet kan ges:

... eftersom de [deltagarna] kört fast i den traditionella undervisningen.  
(Realtext 2).

Förstadedeltagaren/-tagarna i raden ovan är de involverade vuxenstudierande som därmed som grupp blir representanter för det problematiska (jfr del 1 av föreliggande syfte).

En formulering av typen:

... Den [metoden] bygger på att sätta elevernas alla sinnen i arbete och skapa en lekfull lust till lärandet. (Realtext 2)

... relaterar till "hur och av vem denna problematik kan och bör bemötas i undervisningen" (jfr del 2 av föreliggande syfte). Förstadeltagaren är här 'metoden' som blir svaret på *vem* (i det här fallet *vad*) som ska bemöta problematiken, samtidigt som "att sätta elevernas alla sinnen i arbete och skapa en lekfull lust till lärandet" besvarar *hur* (omständighet).

Ytterligare några företeelser kommer att ingå i analysen. Hit hör *modalitet* (uttryck för sanningsgrad), *graderingar* (uttryck för hög eller låg grad) och *metaforer*. I kommande resultatdel kommer det att gå att utläsa närmare hur analysen har gått till. Att det finns olika typer av processer<sup>7</sup> kommer också att framgå. Avsikten är att låta resultatdelen kännetecknas av en transparent analys.

## RESULTAT

Guo och Shan (2013) har alltså inspirerat till analyspresentationens organisation som bygger på de fem, tidigare presenterade, stegen.

### Steg 1 - Hur definieras problemet?

I de studerade texterna framställs tydligt ett antal *problem*. Ett av dessa problemteman är deltagarnas brister. I ESF-text 1 förknippas deltagarna med hindrande faktorer som "brist på sociala kontakter", "brist i svenska språket", "ohälsa" och "att de saknar färdigheter som arbetsgivare ser som nödvändiga för att uppnå anställningsbarhet". Det negativt orienterade ordvalet (det vill säga "brist", "brist", "o-" och "saknar") förstärks av att de fyra faktorerna presenteras i en 'punktlista'. Den vertikala uppgradningen förstärker att deltagarna har en rad brister. Det är därmed följdriktigt just deltagarna som är förstadeltagare i de textdelar som behandlar problemet:

**En stor del av dem som idag står utanför arbetsmarknaden och har försörjningsstöd** är personer som har olika typer av svårigheter och/eller dyslektiker och har inte haft goda förutsättningar att lära sig det svenska språket ... (ESF-text 1, huvuddeltagaren fetstilad)

**De har** ingen studieteknik och vet inte hur **de** ska göra för att lära sig. (Citat, lärare i Realtext 2, förstadeltagaren fetstilad, relationell process fetstilad och kursiverad).

Ibland förläggs problemet till deltagarna även i de fraser där de utgör andradeltagare:

... de hinder som skapas för **deltagare som inte tagit till sig det svenska språket**. (ESF-text 1, andradeltagare festilad)

... ge **människor**, med ibland obefintligt självförtroende och negativ självbild ... (ESF-text 3, andradeltagare festilad, det underförstådda 'har' representerar en relationell process).

Det bekymmersamma understryks också av drastiska formuleringar. Även om ordet 'ibland' i citatet ovan synliggör låg modalitet så förstärks det därefter i frasen "**obefintligt självförtroende**" (modalitet fetstilad) och om deltagarna sägs att "[d]e har **ingen** studieteknik och vet inte hur de ska göra för att lära sig" (citat lärare i Realtext 2, modalitet fetstilad).

Anledningen till problemet uttrycks i kausala samband, det vill säga i vad man ser som logiska relationer:

Det [övningsurvalet] passar dessa elever bra **eftersom de kört fast i den traditionella undervisningen**. (Realtext 2, kausalitet fetstilad, mental process fetstilad och kursiverad).

En stor del av problemen ställs i kontrast till den traditionella pedagogiken:

Många som deltar i traditionell SFI-undervisning **känner** att de misslyckas och allt fler hoppar av utbildningen. (ESF-text 2, mental process fetstilad)

De har **tragglat med** svenskan utan att komma någonstans. (Realtext 2, mental process fetstilad<sup>6</sup>).

Den problematiska traditionella undervisningen beskrivs med ordval som "knasterorrt" (Realtext 1). En intervjuad lärare kontrasterar därtill suggestopedimetoden mot sin egen "språklärare som var som Caligula" (Realtext 1) och i traditionell undervisning används, hävdas det kritiskt, "främst bara de logiska och analytiska" egenskaperna (ESF-text 2).

För att beskriva *det problematiska* används metaforer, ofta spatiala sådana, som att deltagarna "står utanför arbetsmarknaden", att det finns ett behov av att "föra dem närmare arbetsmarknaden" (båda ESF-text 1) eller se till att de kan "komma in på den svenska arbetsmarknaden" (ESF-text 3). Deltagarna har dessutom alltså "tragglat med svenskan utan att komma någonstans" samt "kört fast i den traditionella undervisningen" (båda Realtext 2). Det hänvisas också implicit till den spatialt orienterade omständigheten "när människor tappat fotfästet i livet" (ESF-text 3).

I konstaterandet om att eleverna inte har ”**tagit till sig** det svenska språket” (ESF-text 1) syns återigen en mental process (fetstilad). Eftersom det är eleverna som utgör förstadedeltagarna är det också dessa som behäftas med mentala, intellektuella eller emotionella brister. Att en av målsättningarna är att ”de orkar och vill ta tag i sitt liv med egen försörjning och ett självständigt liv” (ESF-text 2) förstärker denna iakttagelse. Parallellt med att problem förläggs hos deltagarna finns också ett uttalat eget ansvar hos den ansökande kommunen, uttryckt via en frömetafor:

Vi lyckas inte riktigt hitta de frön som finns inom varje människa att växa och mogna. (ESF-text 3)

Ett ansvar utanför den enskilda individen syns också i uttalandet:

Kommunen, Landstinget, Försäkringskassan och Arbetsförmedlingen har under många år haft olika samverkansprojekt runt denna grupp. Trots detta så lyckas vi dåligt med denna grupp./.../Vår erfarenhet visar att det just nu finns ett glapp i kedjan för att stötta dessa människor. (ESF -text 3)

Här används en metafor om ett ”glapp i kedjan”, uttryckt i en relationell process (*finns*). Att denna metafor saknar förstadedeltagare minskar emellertid det tidigare uttryckta ansvaret hos de nämnda aktörerna, det vill säga kommunen, landstinget, försäkringskassan och arbetsförmedlingen.

I det här läget av analysen är det dags att fastställa den diskurs som framställningen av problemet bygger på. Vad de aktuella deltagarna beträffar kan det sammanfattningsvis identifieras en *bristdiskurs*. En liknande bristdiskurs kring vuxna invandrare fann för övrigt Vesterberg (2015) liksom Norlund Shaswar (2014). Vad själva undervisningen beträffar poängterar Rosén (2014) att sf-undervisning under flera decennier har präglats av en bristdiskurs. Den här analysen visar att undervisningens problem mer precist rymms inom en *traditionalitetsdiskurs*.

## Steg 2 - Hur hanteras problemet?

Föreslagna åtgärder visar hur problem belysta i steg 1 bör bemötas. Här återfinns konstateranden som:

**Med denna lättsamma och stressfri [sic] språkträning** har vi nu under hösten fått följa våra deltagares fantastiska steg mot en bättre svenska ... (Realtext 3, omständighet fetstilad)

Den valda språkträningen är som synes medlet med vilket man ska möta problemen. Språkträningen har egenskaperna ’lättsam’ och ’stressfri’, ett ordval med positiva konnotationer. Resultatet, det vill säga att deltagarna nu

har tagit betydelsefulla steg, förstärks med ordet 'fantastiska'. I linje med det lättsamma poängterar ESF-text 2 "att man ska ha roligt samtidigt som man lär sig ett språk". Den sammantagna bild som framträder är tydligt baserad på det lustfyllda, inte minst noterbart i de metaforer som återfinns i materialet:

Efter ett läsår med suggestopedi som lustfylld lärmotod står dörren till nya hemlandets språk på glänt. (Realtext 2)

Detta faktum står i kontrast till de problem med traditionell pedagogik som behandlades under föregående rubrik (och som exempelvis beskrevs som knastertorr).

Det lekfulla draget syns också i ett par mer detaljerade exempel:

Just idag heter hon [läraren] förresten inte Annette. När hon stiger in i klassrummet förvandlas hon till Jacqueline, en konstnärlig fransyska, som för några år sedan blev förälskad i den stilige svensken Magnus, som finns avbildad på ett fotografi mitt på bordet. (Realtext 1)

Därför får de varsitt bagagemärke i handen. För nu är klassrummet en flygplats fulle med vilsekomna resväskor att begära ut. In på detta skådespels scen applåderas "Sångerskan Jill". Hon bär chic boa och solhatt och visar eleverna hur taggen ska användas. (Realtext 2)

Aktiviteterna i ovanstående två citat illustreras via bilder och ett av de två Instagraminläggen (Realtext 3) visar bilder på glada deltagare i en miljö där det lekfulla representeras av färgglada ballonger. Bilder förstärker alltså metodens underhållande kännetecken.

De konkreta didaktiska aktiviteter som nämns i de valda texterna presenteras nedan i tabell 1. Tabellen ger ytterligare exempel på hur det lekfulla prioriteras; man dansar in oregelbundna verbformer och leker kollektiva lekar med bollar och stolsbyten. Tabellen visar också att en variation av aktiviteter förekommer; från ämnesnära fenomen som 'prosodiövningar' till sådana som är mer löst kopplade till språkundervisning, som exempelvis 'isaktivitet'.

**Tabell 1.** Sammanställning över det didaktiska innehåll som nämns i texturvalet.

Text	Nämnda didaktiska aktiviteter eller innehåll
ESF-text 1	-
ESF-text 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollspel</li> <li>• Aktiv dialog</li> </ul>
ESF-text 3	-



<b>Realtext 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Synintryck, doft, smak, musik, lärarens röstläge</li> <li>• Flera sidor lång text</li> <li>• Prosodiövningar</li> <li>• En dialog bearbetas under fem veckor ”genom att lyssna, tala, sjunga, leka, dansa och läsa”</li> <li>• Kollektiva lekar; ”Man går i ring, knuffas och skrattar medan bollar kastas och stolar byter ägare.”</li> <li>• ”dansa in starka verb med särskilda danssteg till varje tema”</li> </ul>
<b>Realtext 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drama</li> <li>• Färgglada bilder, bokstäver och ord.</li> <li>• Rollspel</li> <li>• Spel och lekar</li> <li>• Leta vårtecken i naturen</li> <li>• Isaktivitet</li> <li>• Tipspromenader</li> <li>• Besök på Djulö herrgård</li> <li>• Spontanträff med toppolitikern Göran Dahlström.</li> <li>• Besök på Kulturskolan, sång till musik.</li> </ul>
<b>Realtext 3</b>	-

Aktiviteterna som handlar om att leta vårtecken i naturen eller vara på isutflykt (se tabell 2) visar släktskap med Guos (2010) iakttagelse, närmare bestämt att insatser för vuxna i multi-etniska samhällen alltmer kännetecknas av att lära invandrare värdlandets normer och värden.

Det finns en mängd satser byggda runt relationella processer som anger vad valda åtgärder leder till. Suggestopedimetoden intar här inte sällan förstadedeltagarplatsen. Bland dessa hittas:

I och med att metoden **innebär** att alla från första början deltar aktivt utifrån sina egna förutsättningar och egenskaper skapas en positiv och lustfylld atmosfär, där alla deltagare känner att de kan lyckas. Resultatet **blir** en snabbare och bättre inläring samt ett ökat självförtroende. (ESF-text 2, relationella processer fetstilade).

Via relationella processer fastslås vad metoden leder till. ESF uttrycker sig alltså med en tvärsäkerhet om kausala samband, för övrigt också via ordet ’skapas’. I tillägg till detta utnyttjas hög modalitet för att förstärka säkerheten; de positiva effekterna gäller ’**alla** deltagare’ (modalitet fetstilad).

Medan metoden intar en tydlig roll blir nu deltagarna via en passivsats istället mer osynliga:

... där [i utbildningen] det största och viktigaste steget har tagits. Att våga prata. (Realtext 3)

Att deltagarnas första steg handlar om att 'våga', en mental process, innebär att de återigen kategoriseras som en grupp med emotionella brister.

Sammanfattningsvis poängteras de alternativa metodernas betydelse både återkommande och med starkt eftertryck. Ett konstaterande lyder:

Det finns därför behov av att använda alternativa undervisningsformer som gör att alla uppnår den språknivå som krävs för att komma in på den svenska arbetsmarknaden. (ESF-text 2)

Det är tydligt att de olika representanterna för suggestopedimetoden ger löfte om lösningar. Att löftena delvis uttrycks i relationella processer (*blir, finns, är*) innebär att något slås fast utan förbehåll. Av detta framgår att texten inte har vetenskapens drag av låg modalitet med därpå följande utrymme för problematisering. Istället hörs genklanger av annonser (jfr fraser som ”X ger din hy en bättre lyster”). Det indikerar en *reklamdiskurs*. Det är en av de diskurser som *lösningen* på den *problematik* som identifierats bygger på. Den andra diskursen är en *lekfull antitraditionalitetsdiskurs* där det icke-traditionella består i vissa metoder och attityder. En sådan kan antas vara attraktiv; få vill representera en enförmig och gammaldags pedagogik.

### Steg 3 – Nätverk och reorganisering

Detta analytiska steg åskådliggör att lösningsdiskursen om det alternativa och det lustfyllda innefattar ett flertal aktörer.

**Tabell 2.** Sammanställning över de aktörer som texturvalet hänvisar till och som är involverade i att ge suggestopedimetodiken företräde.

	Projekt 1	Projekt 2	Projekt 3
<b>Myndighetsnivå</b>	Europeiska socialfonden	Europeiska socialfonden	Europeiska socialfonden Arbetsförmedlingen Försäkringskassan
<b>Regional nivå</b>		Östra Mellansverige Samordningsförbundet RAR	Länsstyrelsen
<b>Kommunal nivå</b>		SFI-enheterna i Eskilstuna och Katrineholms kommuner	Sala kommun
<b>Skol- /klassrumsnivå</b>		SFI:s rektor	
<b>Övriga</b>	Någon som utbildar och certifierar	Katrineholms- Kuriren Viadidakt	

Det finns ytterligare en nivå som berörs och det är forskningsnivån. Denna berörs dock inte på det förväntade viset, nämligen att forskningsproducerad kunskap om suggestopedimetoden involveras. Ett av projekten ska utvärderas ”av personer med forskningskompetens” (ESF-text 2) och enligt Realtext 2 är det Linköpings universitet som är det aktuella lärosätet.

För nätverksfrågan är ytterligare ett par saker värda att notera. Den ena är att projektledningen för ESF-projekt 3 föreläser för ett projekt i Norberg, det vill säga de är en spridningsaktör. Det innebär att inte bara Europeiska Socialfonden är en så kallad *nodal aktör*, det vill säga en aktör med stort nätverkskapital (se Ball, 2016).

Projektens relation till forskning är ambivalent. I Realtext 2 anges att metoden inte är ”evidensbaserad, vilket rektor och klasslärarna hoppas att studien ska ändra på”. Rektor välkomnar forskning på verksamheten och att experter kommer med en distanserad blick. Den motsvarande ESF-texten formulerar det i versaler som att ”[P]ROJEKTETS HUVUDSYFTE ÄR ATT TYDLIGT PÅVISA ATT SUGGESTOPEDIMETODEN GER EN SNABBARE SPRÅKINLÄRNING” (ESF-text 2). Målet här är att låta forskning visa att metoden fungerar. Detta ger forskningen en oväntad roll eftersom den har en öppen hållning inför att resultatet skulle kunna visa att metoden i själva verket ger en långsammare språkinläring. På det viset reorganiserar en forskningspraktik. Fonden ger alltså pengar till projekt som har som ambition att förse forskning med ett empiriskt underlag som inte kan utsättas för ifrågasättanden.

Nästa fråga i det tredje analyssteget berör huruvida nätverket av praktiker (“the social order”) “behöver” problemet? I den här studien är det möjligen inte hela nätverket som behöver problemet. Däremot kan man tänka sig att kommuner behöver *lösningen*. Vesterberg (2015) som särskilt har studerat ESF-projekt poängterar att välfärd numera ofta organiseras i projekt i vad han kallar ”ongoing ’projectification’ of welfare” (s. 303). Projekt som finansieras av Europeiska socialfonden kan alltså innehålla aktiviteter som i själva verket borde gå att genomföra i den ordinarie verksamheten. Tillägget för suggestopedimetoden skulle då kunna vara det (enda) som ger projektansökan ett innovativt intryck.

#### **Steg 4 - Motstridigheter, luckor och saknade motröster**

Som redan har nämnts uttrycker ESF-text 2 att syftet med projektet är ”att tydligt påvisa att suggestopedimetoden ger en snabbare språkinläring”. En sådan formulering kan ur ett forskningsperspektiv te sig något naiv och uttrycker en *motstridighet* mellan forskningens traditionella roll och förväntningar från projektaktörer. Ytterligare en motstridighet hittas i konstruktionen av dikotomin mellan den valda och förordade pedagogiken och den traditionella, en dikotomi som kan tyckas sökt. Dikotomin tycks här

också inbegripa en förmodat irrelevant åtskillnad mellan det logiska och det kreativa.

En *lucka* handlar om att det inte anges vad det snabbare mäts i relation till, även om man kan förmoda att det gäller den traditionella SFI-undervisningen. Samma gäller de vaga påståenden som görs, till exempel i att deltagarna tillåts ”visa upp fler sidor av sig själva” (Realtext 2). Inte heller här framgår vad man jämför med eller hur detta faktum relaterar till olika innehåll i undervisningen.

En av de intervjuade säger att ”[v]issa kanske tycker att det låter flummigt men faktum är att metoden förenar många olika lärstilar” (Realtext 2, citat lärare). Lärostilsfenomenet är dock en myt (se Howard-Jones, 2014; De Bruyckere, Kirschner & Hulshof, 2017). Myten om lärstilar ingår alltså inte bara som en ingrediens, utan tas också som intäkt för att metoden inte är ’flummig’. I samma artikel framkommer att ”läsningen sker till en speciellt utvald bakgrundsmusik, ett stycke av Mozart, med rätt antal slag per minut för att hålla elevernas sinnen alerta”. Även denna så kallade Mozarteffekt inryms i neuromyter (Pietschnig, Voracek & Formann, 2010; Tokuhama-Espinosa, 2018). En saknad *motröst* är alltså den forskning som behandlar så kallade neuromyter.

Flera fenomen som framkommer i de studerade texterna har stött på forskningsbaserad kritik. Hit hör att de goda effekter som man vittnar om i urvalstexterna inte har kunnat påvisas i forskning (Shimbo, 2008). Att alla inte, som Mateva (1997) poängterar, tilltalas av rollspel är inte heller något som beaktas. Den anledning till detta faktum som Mateva framför tillhör förresten också neuromyterna, nämligen att motsträviga studenter ”are predominantly analytic thinkers, left-hemispheric and grammatically-minded learners” (s. 29). Överhuvudtaget är de båda hjärnhalvornas olikheter en viktig förutsättning i suggestopedimetodiken; exempelvis Zaid (2014) poängterar att metoden aktiverar ”the brain learning reserves latent in the process of brain lateralization (s. 114-115). Att studerande använder sina hjärnhalvor olika eller att de båda hjärnhalvorna behöver beaktas i undervisning är alltså en myt (se Corballis, 1980; Hines, 1987). Lozanov hävdade att elever bara använder fem till tio procent av sin mentala förmåga (se Larsen-Freeman, 2000) och att metoden snabbar på lärandet. Även detta antagande är dock att kategorisera som en myt enligt kritiska forskare (se Hughes, Lyddy & Lambe, 2013). Även lärostilskonceptet som ’accelerated learning’ bygger på (se Imel, 2002), har slagits fast vara en myt (se Gausse & Reverdy, 2013; Howard-Jones, 2014). Likaså har teorin om de multipla intelligenserna mött stark kritik (se till exempel Glazzard, 2015).

Att fenomenet ’infantilisering’ som något förvånande betecknas som något positivt i suggestopeditraditionen också skulle kunna ha en baksida tycks ignoreras. Det innebär sammanfattningsvis att ytterligare en grupp kritiska forskares röst saknas. Likaså saknas deltagarnas röster och hur de upplever att delta i rollspel och leta vårtecken, något som sett i ett

språkundervisningsperspektiv bör betraktas som potentiellt svagt inramade aktiviteter. Detsamma skulle kunna sägas om projektens profiler mot hälsoinspirerande aktiviteter och liknande.

De aspekter som andraspråksforskning lyfter fram tycks därtill ges mindre betydelse. Till exempel undviks inte det bristperspektiv som Franker (2004) varnar för och inte heller beaktas i nämnvärd utsträckning deltagarnas behov av att utveckla komplicerade litteracitetsfärdigheter för formella sammanhang ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)).

### Steg 5 – Kritisk reflektion över den gjorda analysen

I det här skedet uppmärksammar jag aspekter som kan försvaga värdet av den gjorda analysen. Till sådana aspekter hör att det vid sidan av hyllningar till metoden också uttrycks erkända problem. Dit hör invändningar som att suggestopedimetoden kanske inte tillräckligt stöder deltagarnas individuella skriftliga utveckling (Realtext 1, citat lärare).

Att urvalet i den här studien bygger på texter som har särskilda kännetecken är en annan aspekt. En glättig eller lekfull ton förväntas exempelvis lätt i en instagram-publicering och texter som projektansökningar/-beskrivningar har naturligt en vinst i att dramatisera startläget. Beskrivningen av deltagarnas brister skulle därtill ha kunnat rättfärdigas av att det är ett vardagligt och mer naturligt och definitivt sätt att uttrycka sig på i texter som vill kontrastera det lyckade med projekt mot ett besvärligt utgångsläge. Oavsett bidrar ordval till en konstruktion av deltagare som maktlösa och som i avsaknad av strategier för att lära sig. Det senare är ett faktum som torde vara mindre sannolikt.

De konstateranden som görs i texterna skulle i själva verket ha kunnat uttryckas med sänkt modalitet, det vill säga i en alternativ formulering av typen ”resultatet blir *eventuellt* en snabbare och bättre inläring samt ett ökat självförtroende” (mitt tillägg i kursiv stil). Semiotiska resurser som Svenska ESF-rådets logotyp signalerar en myndighet och med det följer just förväntningar om en nedtonad och balanserad aktör.

En potentiell svaghet i den gjorda analysen är att lokalpressens artiklar bygger på ett urval av vad de intervjuade har sagt. Med utgångspunkt i krav på journalisters etiska förhållningssätt bör det dock inte finnas någon större anledning att tro att de intervjuades röster har blivit påfallande förvrängda. Inte heller finns det anledning att ifrågasätta de faktiska händelser som beskrivs, som att deltagarna exempelvis har gjort en faktisk utflykt på isen.

Man skulle kunna tro att ESF-texterna representerade de mest försiktiga texterna i jämförelse med realiseringstexterna. Så är dock inte självklart fallet. Medan en ESF-text i versaler konstaterar att ”[p]rojektets huvudsyfte är att tydligt påvisa att suggestopedimetoden ger en snabbare språkinläring” (ESF-text 2) är man mer försiktig i den motsvarande lokaltidningsartikeln där det anges att pedagogiken inte är ”evidensbaserad, vilket rektor och klasslärarna hoppas att studien ska ändra på” (Realtext 2). Detta faktum torde stärka den

gjorda analysen. Poängen med kritisk diskursanalys är för övrigt att nagelfara innehållet i alla sorters texter, även de som är medierade via olika typer av skribenter.

## DISKUSSION

Den här artikeln har undersökt hur representanter för suggestopedimetodiken konstruerar vuxna med utomeuropeisk språkbakgrund samt hur deras framhållna problematik kan och bör bemötas enligt involverade projektaktörer. Resultatet har visat att texterna skriver fram ett problem som manifesteras i en traditionalitets- respektive bristdiskurs kring SFI-deltagare. Resultatet har också synliggjort att föreslagna lösningar vilar på en reklam- respektive lekfull antitraditionsdiskurs med svag vetenskaplig grund. Det framgår därtill att flera aktiviteter kan antas vara löst kopplade till verkningsfull språkundervisning och istället betonar världandets normer och värden. Ytterligare ett resultat är att ESF är en inflytelserik aktör i att förstärka vissa värden och antaganden.

Studien som har genomförts med en modifierad version av Faircloughs analysredskap har haft ett kritiskt perspektiv på antaganden om lärande i en suggestopediskt orienterad kontext. Viss tidigare forskning har lyft kritiska aspekter av metoden men den här studien har haft ambitionen att bidra med ytterligare, och fler konkreta, insikter om de diskurser som metoden vilar på i sin beskrivning av problem och lösningar, liksom vilket nätverksbygge som omgärdar metoden. Detta är i linje med Faircloughs diskursanalytiska angreppssätt som har som uppgift att synliggöra hur makt utövas diskursivt, i det här fallet i ett pedagogiskt sammanhang med konsekvenser främst för de studerande.

De valda projekten hör till en viss region i Sverige. Spridningen tycks dock vara kraftfull och artiklar om nystartade projekt i lokaltidningar är inte ovanliga<sup>9</sup>. På så vis utgör artikeln ett underlag för kommande diskussioner i en kontext av språkundervisning för vuxna med utländsk bakgrund.

## NOTER

<sup>1</sup> <https://www.esf.se/sv/Resultat/Projektbanken/Behallare-for-projekt/Ostra-Mellansverige/KNUT/>

<sup>2</sup> <https://www.esf.se/sv/Resultat/Projektbanken-2014-2020/Alla-Projekt/SSI-Suggestopedisk-SprakInlar/>

<sup>3</sup> <https://www.esf.se/sv/Resultat/Projektbanken-2014-2020/Alla-Projekt/Grona-Gangen/>

<sup>4</sup> Det finns 24 sådana i Sverige enligt artikeln.

<sup>5</sup> <https://tidningengrundskolan.se/de-dansar-och-smakar-pa-verbena/>

<sup>6</sup> <https://www.kkuriren.se/nyheter/katrineholm/lekfullheten-har-gjort-larandet-lattare-sm4527129.aspx>

<sup>7</sup> Man brukar arbeta med fyra; materiella, verbala, mentala och relationella.

<sup>8</sup> Den här processen är något svårtolkad. Hade det stått att ”de har tragglat med svenskböckerna” hade jag kategoriserat det som en materiell, eller eventuellt verbal, process.

<sup>9</sup> Se till exempel

<https://www.pressreader.com/sweden/hallandsposten/20180901/281530816895217>

## TILLKÄNNAGIVANDE

Arbetet med denna artikel har möjliggjorts med hjälp av *Forskningsrådet för Interkulturell Dialog*.

## REFERENSER

Ayers, David Franklin (2005). Neoliberal ideology in community college mission statements: A critical discourse analysis. *The Review of Higher Education*, 28(4), 527-549. DOI: 10.1353/rhe.2005.0033

Ball, Stephen (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities, *Journal of Education Policy*, 31(5), 1-18.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>

Brooks, Dennis R. (2003). A critical discourse analysis of a college faculty recruitment brochure. *Studies about languages*, (4), 32-39.

Colliander, Helena (2018). *Being and Becoming a Teacher in Initial Literacy and Second Language for Adults*. Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning, 2018.

De Bruyckere, Pedro, Kirschner, Paul A. & Hulshof, Casper D. (2017). *Moderna myter om lärande och utbildning*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman

Fairclough, Norman (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Franker, Qarin (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger, (red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 675-713

Gaussel, Marie & Reverdy, Catherine (2013). *Neurosciences et éducation: la bataille des cerveaux*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÈ, n° 86, septembre. Lyon: ENS de Lyon.

- Glazzard, Jonathan (2015). A Critical Analysis of Learning Styles and Multiple Intelligences and their Contribution to Inclusive Education. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 2(3), 107-113.
- Guo, Shibao (2010). Lifelong learning in the age of transnational migration. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 14- 31.  
<https://doi.org/10.1080/02601371003616509>
- Guo, Shibao & Shan, Hongxia (2013). The politics of recognition: critical discourse analysis of recent PLAR policies for immigrant professionals in Canada. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 464-480.  
<https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778073>
- Halliday, Michael (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd edition, London: Edward Arnold.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Howard-Jones, Paul (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817-824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Hughes, Sean, Lyddy, Finoa, & Lambe, Sinead (2013). Misconceptions about psychological science: A review, *Psychology Learning and Teaching*, 12(1), 20-31.  
<http://dx.doi.org/10.2304/plat.2013.12.1.20>
- Imel, Susan (2002). "Accelerated Learning in Adult Education and Training and Development." *Trends and Issues Alert*, 33.
- James, Ryan (2000). *The Lozanov method/ accelerated learning and total immersion in adult second language learning: Teachers' reflections on the effectiveness of non-traditional methods*. Dissertation. The Faculty of the School of Education International and Multicultural Education Department. The University of San Francisco.
- Kress, Günther R. & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Larsen-Freeman, Diane (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching. Teaching Techniques in English as a Second Language* (2nd ed.). Oxford. Oxford University Press.
- Leino, Lea (2017). *A Study on the Promotion of Adults' Oral English Communication and Teacher Development in Liberal and Tertiary Education*. Acta Universitatis Tamperensis 2258 Tampere University Press Tampere 2017.
- Levinsson, Magnus & Norlund, Anita (2018). En samtida diskurs om hjärnans betydelse för undervisning och lärande: Kritisk analys av artiklar i lärarfackliga tidskrifter. *Utbildning & Lärande*, 12(1), s. 7-25.
- Mateva, Galya (1997). The on-going role-play in suggestopedia. *Language Learning Journal*, 15 (1), 26-30. doi.org/10.1080/09571739785200061



- Norlund Shaswar, Annika (2014). *Skrifbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning: En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skrifbrukshistoria och skriftpraktiker*. Umeå: Umeå universitet.
- Pietschnig, Jakob, Voracek, Martin & Formann, Anton K. (2010). Mozart effect – Shmozart effect: A meta-analysis.. *Intelligence*, 38(3), 314-323.  
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2010.03.001>
- Rosén, Jenny (2014). 'Svenska för invandrare – mellan samhällsdeltagande och anställningsbarhet'. I M. Vinterek & A. Arnqvist (Red.). *Pedagogiskt arbete: Enhet och mångfald*. Högskolan Dalarna, 95-112.
- Scovel, Thomas (1979) Review Suggestology and Outlines of suggestopedy. *TESOL Quarterly*, 13(2), 255-266.
- Schuster, Donald H. & Gritton, Charles E. (1986). *Suggestive accelerated learning techniques*. New York: Gordon and Beach.
- Shimbo, Kuninori (2008). The Effects of Music, Relaxation and Suggestion on Tertiary Students' Affect and Achievement in Learning Japanese as a Foreign Language. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31(2), 16.1-16.22.  
<https://doi.org/10.2104/ara10816>
- Straszner, Boglárka, Rosén, Jenny & Wedin, Åsa (2020). Imagining the homeland: mother tongue tuition in Sweden as transnational space. *Journal of Multicultural Discourses*, 15(1), 42-60. <https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1726932>
- Tokuhama-Espinosa, Tracey (2018). *Neuromyths: Debunking False Ideas about the Brain*. New York: W. W. Norton & Company.
- Trigwell, Keith, Prosser, Michael & Waterhouse, Fiona (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Trivette, Carol M., Dunst, Carl J., Hamby, Deborah W. & O'Herin, Chainey E. (2009). Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies. *Research Brief Volume*, 3(1), 1-33.
- Vesterberg, Viktor (2015). Learning to be Swedish: governing migrants in labour-market projects. *Studies in Continuing Education* (37)3, 302-316, DOI:10.1080/0158037X.2015.1043987
- Wedin, Åsa, Rosén, Jenny & Hennius, Samira (2018). Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (23)1-2, 15-38.
- Wedin, Å., Rosén, J., Rasti, S., & Hennius, S. (2016). *Grundläggande litteracitet: Att undervisa vuxna med svenska som andraspråk*.
- Zaid, Mohamed A. (2014). Using suggestopedia in ELT in Saudi Arabia: Implications for Pedagogy. International Conference on Economics, Education and Humanities (ICEEH'14) Dec. 10-11, 2014 Bali (Indonesia)  
<http://dx.doi.org/10.15242/ICEHM.ED1214088>

# Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet

Jenny Rosén

Högskolan Dalarna och Stockholms universitet

Boglárka Straszer

Högskolan Dalarna

Åsa Wedin

Högskolan Dalarna

## ABSTRACT

I artikeln undersöks pedagogiska, språkliga och kulturella aspekter av studiehandledning på modersmålet för att uppmärksamma frågor om likvärdighet och social rättvisa i grundskolan. Den teoretiska utgångspunkten tas i Bhabhas begrepp *tredje rummet* samt i en dynamisk syn på flerspråkighet genom begreppet *transspråkande*. Artikeln bygger på intervjuer med studiehandledare, och observationer från studiehandledningstillfällen. Studiens resultat presenteras i följande avsnitt: 1) Studiehandledningens pedagogiska praktiker, 2) Användning av multimodala resurser och 3) Studiehandledningens kulturella ramar. Därmed synliggörs komplexiteten i de pedagogiska, språkliga och kulturella praktiker som studiehandledningen innebär. Enligt våra slutsatser kan studiehandledning inte ses som enbart stöd genom elevens modersmål eller starkaste språk, utan bör snarare betraktas som en transspråkande praktik som utmanar språkliga och kulturella gränser. Detta stärker förståelsen av studiehandledningens mellanförskap, som inte bara innebär ett mellanrum mellan två kulturer, två språk, två livsåskådningar och två kunskapsyner, utan en komplex och dynamisk mångfald. Dessa transformerande praktiker synliggör studiehandledarnas upplevda brist på aktörskap, som medför att eleverna går miste om kunskap med potential att vidga perspektiv och gynna deras kunskapsutveckling och kritiska tänkande. För att uppnå likvärdighet och social rättvisa i skolan framstår nödvändigheten i att stärka studiehandledares position genom förtydligande av uppdraget samt ett mer strukturerat samarbete med klass- och ämneslärare.

## INLEDNING

I denna artikel riktas blicken mot studiehandledning på modersmålet i svensk grundskola (fortsättningsvis studiehandledning) med utgångspunkt i en etnografiskt inspirerad studie där observationer av studiehandlednings-

tillfällen och intervjuer med nitton studiehandledare i tre kommuner genomförts. I Sverige har sedan 1960-talet ett ideal om en skola för alla varit dominerande, med strävan om likvärdig och jämlik utbildning för alla elever, oavsett etnisk, språklig eller kulturell bakgrund. För elever som på grund av att de saknar tillräckliga kunskaper i svenska inte når kunskapskraven i ett eller flera ämnen ska studiehandledning på modersmålet erbjudas (SFS 2011:185 §4). Således är studiehandledning en stödinsats som syftar till användning av elevens modersmål eller starkaste språk för att stödja i kunskapsutvecklingen i olika skolämnen (Skolverket 2015, s. 21). Mot slutet av 2010-talet fick över 30 000 elever studiehandledning (se SOU 2019:18, s. 241), och trots att tidigare forskning betonat vikten av att elever ges möjlighet till undervisning på sitt starkaste språk, utgör den en underbeforskad del av grundskolans verksamhet.

I den här artikeln studerar vi studiehandledning med användning av Homi Bhabhas begrepp *tredje rummet* (1994). Genom att analytiskt betrakta studiehandledning som ett tredje rum, ett mellanrum, undviks binära positioner så som separation/integration och exkludering/inkludering till förmån för en både-och-position, vilket enligt Bhabha (1994) synliggör ambivalenta processer och strukturer på sätt som utmanar “our sense of the historical identity of culture as a homogenizing, unifying force, authenticated by the originary Past, kept alive in the national tradition of the People” (Bhabha, 1994, s. 54). Därmed skapas i mellanrummet utrymme för vad Bhabha kallar kulturell hybriditet, ”a hybridity, a difference 'within', a subject that inhabits the rim of an 'in-between' reality (1994, s. 19). Denna utgångspunkt kombineras här med begreppet *transspråkande* (translanguaging) som inbegriper ett kritiskt och dynamiskt perspektiv på flerspråkighet för studiet av de komplexa processer för användning av språkliga resurser som studiehandledningens genomförande innebär (Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2017). Transspråkande innebär en förståelse av språkande som situerad social praktik med stark koppling till social rättvisa och betoning av likvärdighet i utbildning, och lämpar sig därför just för att analysera språkliga processer som betraktas som komplexa praktiker, ideologier och pedagogiska förhållningssätt.

Därmed riktas intresset mot likvärdighet och social rättvisa i ett specifikt sammanhang, d.v.s. i studiehandledning som pedagogisk, språklig och kulturell praktik. Genom begreppet transspråkande kopplas likvärdighet i utbildningssammanhang till alla elevers möjlighet att bli flerspråkiga, vilket i sig innebär en transformering från en tidigare enspråkig norm där fokus uteslutande läggs på elevers (bristande) färdigheter i svenska, till en flerspråkig norm där flerspråkighet i sig betraktas som både resurs och mål. I likhet med Bhabhas mellansrumsbegrepp innebär transspråkande ett fokus på rörlighet, transformation och hybriditet ifråga om kultur(er) och språk. Med denna utgångspunkt är syftet att kritiskt diskutera frågor om likvärdighet och social

rättvisa i grundskolan, genom att studera studiehandledning på modersmålet utifrån studiehandledarperspektiv med fokus på pedagogiska, språkliga och kulturella aspekter. Genom kombinationen av Bhabhas mellanrumsteori med transspråkande som ideologiskt begrepp behandlas språklig mångfald i relation till social rättvisa.

#### STUDIEHANDLEDNING PÅ MODERSMÅLET

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är språk elevens främsta redskap för lärande i alla skolämnen, och språk har en betydelsefull roll i skapandet av den egna identiteten (Cummins, 2017; Swain, Kinnear & Steinman, 2015). Undervisningsspråket i Sverige är oftast svenska och oavsett vilket modersmål eleven har påverkar elevens kunskaper i undervisningsspråket dennes möjligheter till lärande och utveckling i skolan. Studiehandledning på modersmål är en stödinsats som utgör en temporär, pedagogisk praktik, som enligt Skolverket (2015, s.21) syftar till att använda vad som betecknas som elevens modersmål som resurs för kunskapsutveckling i skolans olika ämnen. Den elev som riskerar att inte nå de kunskapskrav som lägst ska uppnås i ett eller flera ämnen på grund av att denne inte uppnått tillräcklig nivå i svenska har rätt till stöd i form av studiehandledning (SFS 2011:185 §4). Detta krav förstärktes genom en lagändring 2018-08-01 (SFS 2010:800 kap 3 §12) som fastställer att nyanlända elever som börjar i högstadiet i grundskolan, specialskolan eller grundsärskolan ska få studiehandledning på modersmålet eller på sitt starkaste skolspråk om det inte är ”uppenbart obehövligt” (SFS 2010: 800 §12).

Skolverket (2015) framhåller att i en effektiv studiehandledning på modersmålet sker arbetet växelvis på modersmål och på svenska, vilket utvecklar elevens kunskaper i såväl det aktuella skolämnet som i svenska språket. Studiehandledning på modersmålet i ett ämne sker på modersmålet parallellt med undervisningen i ämnet på svenska. Ämnesord och begrepp på svenska introduceras och i takt med att elevens kunskaper i ämnet ökar och svenska språket stärks övergår undervisningen alltmer till att ske på svenska.

I praktiken kan studiehandledning ges antingen i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen eller i form av särskilt stöd (Skolverket, 2015). Det finns flera möjliga modeller för hur studiehandledning på modersmålet kan genomföras, till exempel före, under, och efter lektionen. Variationen är stor mellan kommuner när det gäller att anställa studiehandledare, vilka som utför studiehandledningen och på vilket sätt. Vare sig i skollagen eller i förordningar finns några krav angivna för vilken utbildning eller kompetens en studiehandledare ska ha, utan rektor bedömer om en person är lämplig att anställas som studiehandledare. Grundprincipen för studiehandledningen är att studiehandledaren ska utgå från kurs- och ämnesplanerna i olika ämnen.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Den teoretiska utgångspunkten för analysen av studiehandledning tas i Bhabhas begrepp tredje rummet samt i en dynamisk syn på flerspråkighet genom begreppet transspråkande. Med en grund i postkolonial teori, förstås kolonial diskurs som maktsystem, där den *Andre*, det vill säga personer som kategoriseras med andra etniciteter och från andra kulturella sammanhang, stereotypiseras och framställs som svagare. Bhabha (1994) använder tredje rummet för att beskriva det mellanrum där två världar möts, vilket enligt Bhabha innebär att i detta rum kan alienation uppstå. I denna studie betraktas studiehandledning därmed som rum där individen kan utveckla strategier för sin egen utveckling, och samtidigt skapa utrymme för samverkan eller motstånd (jfr Bomström Aho, 2018). Rummet är i detta fall inte bara fysiskt och tidsmässigt utan även socialt. Detta kan i en svensk skolkontext innebära att individer som bebod detta rum kan positioneras som den *Andre*, som skiljer sig från den dominerande normen för svenskhet i svensk skola, medan de samtidigt lagligt och organisatoriskt är en del av densamma. Sålunda skapas i detta mellanrum en kulturell hybriditet (Bhabha, 1999, s. 286) där andra positioner utvecklas, ”a difference 'within', a subject that inhabits the rim of an 'in-between' reality” (1994, s. 19), som i sin tur kan utgöra en bro mellan två kulturer. Hybriditeten innebär därmed en växling mellan vad Bomström Aho kallar “det eftersträvansvärda och det faktiska, pragmatiska och realistiska handlandet.” (2018, s. 47).

För att studera likvärdighetsfrågor i studiehandledning kommer vi här att fokusera på pedagogiska, kulturella och språkliga aspekter av studiehandlingen, så som det uttrycks av studiehandledare. Dessa aspekter är i praktiken sammanflätade i och ömsesidigt beroende av varandra men har här skiljts åt i analysförfarandet. Med grunden i *transspråkande* betraktas här språk som “a repertoire of multilingual, multimodal, multisensory and multi-semiotic resources that language users orchestrate in sense- and meaning-making” (Zhu, Li & Lyons, 2017, s. 413). Ursprungligen myntat för tvåspråkiga undervisningspraktiker i Wales som *transieithu* av Williams (1994) har begreppet översatts till *translanguaging* på engelska av Baker (2001), för att sedan utvidgas till att omfatta såväl komplexa språkliga praktiker som pedagogiska förhållningssätt. I svenska sammanhang används företrädesvis benämningen *transspråkande*. För att fånga begreppets språkideologiska, teoretiska och pedagogiska dimensioner är detta en relevant översättning, genom den centrala roll som prefixet *trans-* spelar, väletablerat i begrepp som transkulturalitet och transnationalitet (Torpsten m.fl., 2016; Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2018.)

García (2009) beskriver transspråkande som de mångfaldiga och mångfacetterade språkliga aktiviteter som individen deltar i för att skapa mening i en flerspråkig tillvaro. Från att ursprungligen ha använts för att uttrycka lärarstrategier som gynnar elevers lärande såväl av ämneskunskap

som av språk har begreppet kommit att utvecklas mot att uttrycka ett pedagogiskt förhållningssätt för social rättvisa (García, 2009; García & Leiva, 2014). García definierar begreppet tillsammans med Kano som

[...] en process genom vilken elever och lärare engagerar sig i komplexa, diskursiva praktiker som inkluderar *alla* elevers språkliga praktiker för att utveckla nya språkpraktiker och vidmakthålla gamla, kommunicera lämplig kunskap, och ge röst åt nya sociopolitiska realiteter genom att ifrågasätta språklig ojämlikhet. (García & Kano, 2014, s. 261, kursivering i original, egen översättning)

Genom transspråkande, som utgår från ett kritiskt och poststrukturalistiskt perspektiv, utmanas en traditionell föreställning av språk som naturgivna enheter, som kan etiketteras med namn som exempelvis *svenska*, *arabiska* och *kinesiska* (Otheguy, García & Reid, 2015). En föreställning av språk som separata objekt grundas enligt Makoni och Pennycook (2007) och May (2012) i de idéer som format nationalism och kolonialism. Genom att utmana denna föreställning, liksom en föreställning om stabilitet och homogenitet som norm, riktas genom transspråkande blicken mot mobilitet, förändring och mångfald. På så sätt går transspråkande såväl mellan som bortom benämnda språk. *Språk* betraktas som en process, uttryckt i form av ett verb, *språka*, där människor (och andra varelser) interagerar genom användande av varierade språkliga resurser. Li Wei (2017) framhåller vikten av att inte enbart ha tillgång till flera separata språk i dagens samhälle präglad av mobilitet och pluralism, utan även till mer komplexa sammanvävningar av språk, språkliga varieteter och andra former av kommunikativa resurser. På så sätt utmanar transspråkande föreställningar om kopplingar mellan språk och nationalstater, samtidigt som gränsdragningar och kategoriseringar ifrågasätts och dekonstrueras (Mignolo, 1996).

#### TIDIGARE FORSKNING OM STUDIEHANDLEDNING PÅ MODERSMÅLET

Tidigare forskning om studiehundledning är begränsad och en översikt ges här utifrån de studier som finns i den svenska kontexten samt internationell forskning som har relevans för det svenska studiehundledningssammanhanget.

Internationell forskning är endast till viss del relevant för svenska förhållanden eftersom själva företeelsen studiehundledning inte existerar i liknande form på andra håll. Officiell, svensk skolpolitik, uttryckt genom styrdokument och skollag, liksom samstämmig forskning (Thomas & Collier, 1997; Cummins, 2000; García, 2009) framhåller vikten av att nyanlända elever erbjuds stöd genom sina starkare språk och av att elevers tidigare språkliga färdigheter tas tillvara. Samtidigt visar såväl tidigare forskning från den

svenska kontexten (Avery, 2016; Reath Warren, 2016) som granskningar (Skolinspektionen, 2017) på brister inte minst vad gäller studiehandlednings kvalitet och mängd. Denna diskrepans mellan uttryckta mål och verkställighet, kan beskrivas som en ambivalens (jfr Lainio, 2012; 2014) och betraktas som en aspekt av en enspråkig norm, och samtidigt som ett bristperspektiv som har varit rådande under lång tid i svenska skolan och som ännu till viss del finns kvar trots uttryckta mål om flerspråkighet i styrdokument. Denna enspråkiga norm tar sig uttryck genom att elever uppmanas att använda endast svenska, och att olika språk hålls väl åtskilda från varandra.

Två svenska studier som båda bygger på intervjuer med studiehandledare och klasslärare samt på observationer av studiehandledningstillfällen är Averys (2016) och Reath Warrens (2016) studier. Avery påvisade brister i samverkan mellan olika personalkategorier, att studiehandledarna inte hade tillgång till undervisningsmaterial och inte fick tillräcklig information inför studiehandledningstillfällena, samtidigt som problem fanns med schemaläggning och tillgång till lokaler. Därigenom kom studiehandledningen till stor del att bygga på studiehandledarens egen kunskap. Reath Warren argumenterade för att studiehandledning skapar rum för transspråkande som underlättar utveckling av ämneskunskap genom att stödja elevernas möjligheter att omformulera, förklara, diskutera och väcka frågor. Samtidigt visade hon på problemet med den korta period som studiehandledningen brukar erbjudas, med negativa effekter såväl för elevers upplevelse av undervisningen som för deras förståelse av det aktuella ämnesinnehållet.

Utifrån styrdokumentet kan man förstå studiehandledningen som en verksamhet där i huvudsak två språk används, svenska och det som betraktas som elevens modersmål eller starkaste språk. Reath Warrens studie (2016), liksom den studie som denna artikel bygger på (se bl.a. Rosén, 2017; Rosén, Straszer & Wedin, 2017; 2019), visar dock på betydligt mer komplexa praktiker, såväl språkligt som pedagogiskt. Reath Warren menar att man bör tala om flerspråkig studiehandledning, medan Rosén m.fl. (2017) visade att studiehandledning i vissa fall snarare kan betecknas som en transspråkande pedagogisk praktik. I stället för växelvis användning av svenska och det aktuella språket, visade studierna på praktiker där elever och studiehandledare använder sig av sina olika språkliga repertoarer inkluderande varierade modaliteter i meningsskapandet kring ämnesinnehållet. Studiehandledarna visade sig behärska flera språk, vilka de aktivt använde i studiehandledningen. Eleverna gavs möjlighet att använda sina varierade språkliga repertoarer, vilket när studiehandledningen skedde i klassrummet under pågående lektion även innefattade elever med svenska som sitt huvudspråk. Enligt våra observationer vände sig även elever som inte var berättigade att få studiehandledning till studiehandledaren för hjälp. På så sätt skapade studiehandledningen och närvaron av studiehandledaren i klassrummet öppningar för flerspråkighet och transspråkande för alla elever i klassrummet.

I denna studie (Rosén m.fl., 2017; 2019) visades på en komplexitet och variation i studiehandledares uppdrag liksom i deras yrkesmässiga positionering. Uppdraget ställer höga krav såväl på deras ämnesmässiga som språkliga kunskaper. Studien synliggjorde en diskrepans mellan den officiella betoningen av studiehandledningens kompensatoriska karaktär där inkluderingsmål är centrala, vilket blev synligt i policydokument, och begränsningar vad gäller studiehandledarnas reella möjligheter till inkludering och inflytande över sitt eget arbete. Studiehandledarnas tal om sitt arbete visade att de uppfattade sin roll som förmedlare eller brygga in i det svenska skolsystemet (se t.ex. Rosén, 2017). Liksom i Averys (2016) och Reath Warrens (2016) studier framträder i vår studie betydelsen av studiehandledningens organisation liksom av medvetenhet hos olika lärarkategorier om villkor för de aktuella elevernas lärande.

Med tanke på den varierande och komplexa verksamhet som framgår i dessa studier, riktar vi här blicken bortom binära positioner som enspråkig/tvåspråkig och inkluderande/exkluderande för att istället rikta fokus mot mellanförskap och hybriditet.

## METOD OCH MATERIAL

Det empiriska material som används här har skapats inom ramen för ett treårigt forskningsprojekt<sup>1</sup> med en etnografisk utgångspunkt (Hammersley & Atkinson, 1995; Heath & Street, 2008). Materialet skapades genom intervjuer och observationer under elva skoldagar genomförda av tre forskare och en forskningsassistent. Detta material kompletterades med insamling av policydokument på både nationell och lokal nivå. Här används i första hand intervjuer med nitton studiehandledare från fem skolor i tre kommuner. Studiehandledarna kontaktades genom den centrala enheten för modersmålslärare och studiehandledare i den ena kommunen samt genom de skolor som ingick i projektet i de två andra kommunerna. De studiehandledare som deltog i studien var de som samtyckte till att intervjuas och som fanns tillgängliga i de aktuella kommunerna vid den tidpunkt som forskningen pågick. I andra hand används observationer från tolv studiehandledningstillfällen med några av de intervjuade studiehandledarna, vid två av skolorna. Studien har etikprövats av Regionala etikprövningsnämnden i Uppsala (se beslutsnummer Dnr 2016/149).

Anställningsvillkoren för de intervjuade studiehandledarna varierar; medan några få var fast placerade på en skola, var de flesta ambulering mellan flera skolor. Några arbetade heltid som studiehandledare medan andra var deltidsanställda, antingen som fast anställda eller visstidsanställda. Till skillnad från i Averys (2016) och Reath Warrens (2016) studier var de flesta i denna studie inte anställda både som modersmålslärare och som studiehandledare, utan arbetade enbart just som studiehandledare. Endast två av de nitton



intervjuade tjänstgjorde samtidigt som modersmåls lärare. På ledningsnivå i de deltagande skolorna samt på kommunens enhet för modersmålsundervisning och studiehandledning fanns en positiv inställning till forskningsprojektet vilket möjliggjorde och kan ha påverkat studiehandledarnas benägenhet att delta. Vår närvaro i skolorna samt vid möten på enheten under en längre period skapade tillit hos studiehandledarna, som också själva visade intresse för att samtala om sitt arbete.

Intervjuer spelades in följt av transkribering, medan observationer dokumenterades genom fältanteckningar (se Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Materialet har sedan kodats utifrån kommun och uppdrag, eftersom några av de intervjuade var både studiehandledare och modersmåls lärare. Transkriptionen av intervjumaterialet genomfördes främst av forskarna och forskarasistenten, men en mindre del av materialet har transkriberats av ett professionellt transkriptionsföretag. Transkriptionerna har gjorts nära det talade språket men ändå i hög grad följt skriftspråksnormer, dels eftersom fokus för analysen varit innehåll snarare än interaktion dels för att öka läsbarheten (jfr Ottesjö, 2015; Talmy, 2011) Understödjande småljud från lyssnaren, som ”m”, är borttagna, tvekljud och pauser längre än en sekund är markerade med (.). Ord som anges i transkriptionen inom parentes uttalas otydligt och är vår gissning, medan ... i parentes betyder borttagen text och xxx i parentes indikerar ohörbart ord.

Samtliga deltagare inklusive elevers vårdnadshavare har samtyckt skriftligt till medverkan och allt material presenteras så att igenkännande ska förhindras och alla namn är pseudonymer. Vid analysen av studiehandledarnas tal om sitt arbete samt av fältanteckningar från observationerna har uttryck för användning av språkliga och kulturella resurser i studiehandledning av relevans för studiehandledning som ett mellanrum identifierats. En innehållsmässig analys har därefter genomförts, där studiehandledarnas tal kategoriserats utifrån uttryck för pedagogiska, språkliga och kulturella aspekter. Genom kategoriseringen utkristalliserades tre centrala temaområden, av sådant som betonades i studiehandledarnas tal och som samtidigt synliggör pedagogiska, språkliga och kulturella aspekter av studiehandledningen som mellanrum i form av: 1) studiehandledningens pedagogiska praktiker, 2) användning av multimodala resurser och 3) studiehandledningens kulturella ramar. I presentationen av resultatet av exempel från materialet som valts ut inom dessa teman har vi valt att inkludera intervjuarens fråga eller kommentar eftersom den är av betydelse för studiehandledarens beskrivning. Vi är således medvetna om att vad som framstår som betydelsefullt i studiehandledarnas tal också är beroende av dels vilka frågor som ställs av intervjuaren, dels intervjukontexten. Nedan presenteras exempel på dessa under egna rubriker och därefter diskuteras likvärdighet och social rättvisa i grundskolan i en avslutande diskussion.

## STUDIEHANDLEDNINGENS PEDAGOGISKA PRAKTIKER

Att studiehandledningens pedagogiska praktiker inbegriper användning av olika språkliga resurser, som inte bara betyder växling mellan svenska och det aktuella språket utan användning av varierade språkliga resurser framkom tydligt i vårt material. Under observationer av studiehandledningssituationer noterade vi att både elever och studiehandledare använde sina varierade språkliga repertoarer som resurser för meningsskapande. Tal och skrift på svenska och det mest aktuella språket för studiehandledningen var framträdande och studiehandledarna uttryckte i intervjuer medvetna strategier för sin språkanvändning. Aysha beskriver hur hon gått tillväga för att få en elev att förstå en viss företeelse, i detta fall magma och kontinentalplattornas rörelse:

Aysha: Vulkaner vi pratade om vulkaner så var det jag gick igenom en vecka innan med en elev jag körde jätteintensivt den veckan och veckan efter i klassen dom andra var lite osäkra på vad magma är och vad vad lava och allt det där min elev hade chansen att prata och berätta för sin klasskompis som sitter bredvid och förklarade det här jättestolt och kände sig liksom det är man blir glad då

Intervjuaren: Men när du skulle förklara då om vulkaner gjorde du det mest på svenska eller somaliska har du nån aning om det?

Aysha: Jag förklarar förklarar man förklarar först på somaliska jag gör så alltid först somaliska för att vara säker på att eleven har förstått sen använder jag svenska prat förklarar samma sak fast på svenska det behöver inte vara jättelång fö grej vad magma heter på svenska hur det går till när dom här plattorna rör sig

Aysha beskriver alltså hur hon först förklarar på somaliska och sedan på svenska och denna parallella användning av språken är för henne ett sätt att försäkra sig om att eleverna får utveckla förståelse för stoffet. En annan studiehandledare, Maryam, beskriver hur hon aktivt arbetar både med elevernas svenska uttal och deras förståelse av det aktuella innehållet, och synliggör därmed hur hon strävar mot att eleven ska använda och utveckla svenska. Både Maryam och Aysha framhåller alltså särskilt hur de arbetar med svenska språket och med att lära eleverna normer för skolarbete i svenska skolan vilket kan tolkas som en strävan mot att eleverna ska anpassa sig till vad studiehandledarna uppfattar som de dominerande normerna. De har båda själva nyligen avslutat sin egen gymnasieutbildning och de uttrycker ambitioner att stödja eleverna så att de ska lyckas väl i skolan, bland annat genom att lära dem svenska normer och vad som betraktas som viktig kunskap. För dem båda är svenska språket primärt och Maryam säger:

Maryam: Just nu tycker jag att det är viktigare att dom får lära sig svenska än e arabiska för dom kommer ju att ha modersmål och dom pratar arabiska hemma oavsett vad men svenska kommer dom inte att prata hemma för att hela familjen har ju nyligen kommit från Syrien och dom pratar arabiska hela tiden så jag fokuserar mest på svenska och vill att dom ska prata och lära sig mer svenska för dom ska ju bo här och dom ska utbilda sig här dom ska gå vidare gymnasiet högskola så det är jätteviktigt att dom lär sig den här svenskan jättesnabbt och på ett bra och effektivt sätt då så dom klara sig

Maryam ser alltså det svenska språket som viktigare för att eleverna ska klara skolan. Även om studiehandledarnas uppdrag innebär att stödja vissa specifika elever, berättar flera av dem om situationer när de hjälpt andra elever som de delar olika språk med. Det kan handla om andra elever som ber om hjälp när de är inne i klassrummet:

Mustafa: Det är mitt kontrakt det är för kurdiska men naturligtvis jag (hjärper) också arabiska och (.) som sagt när jag är i klassrummet jag kan inte säga nej till en elev som pratar andra språk exempelvis somaliska eller svenska

Said: Ja jag kan på alla på svenska på somaliska terminologin på somaliska och arabiska och jag kan också på engelska och det hjälper mig mycket om svenska eftersom det finns inte stor skillnad i e terminologin

På så sätt synliggörs att studiehandledarens pedagogiska praktik inte är begränsat till ett språk utan att flera benämnda språk används. Inte minst gäller detta de som arbetar som studiehandledare i förberedelseklasser:

Mustafa: Även till exempel jag kanske berättade inte för dig jag i förberedelseklassen jag jobbar inte bara med kurdiska å arabiska om de andra också från Iran eller från andra länder jag hjälper dom också på samma sätt på samma sätt också om de behöver hjälp jag menar då jag inte bara med arabiska och kurdiska elever

(...)

Mustafa: Jag vill om nån fråga mig jag kan inte säga till exempel nej (.) jag bara med den elev jag kan inte hjälpa dig (jag menar) om en andra elever som sitter bredvid oss och frågar nånting jag måste

Intervjuaren: Då är det svenska som gäller alltså du kan ju inte deras modersmål (.) du kan inte så många andra språk

Mustafa: Nej

Liksom Mustafa var det flera av studiehandledarna som berättade att de även hjälpte elever som de enbart hade svenska gemensamt med. I vissa fall kunde det också handla om att de som studiehandledare av skolläring och klasslärare blivit tilldelade elever som de enbart kunde använda svenska med i sin kommunikation:

Farah: Jag hjälper dem all alla till exe till exempel igår de fi de fick ee schemat ee för att jag ska följa dem från Afghanistan tror jag de (xx) de förstod inte läraren kanske jag va det hittar också jag pratar svenska jag å jag förs förklarar på mitt sätt hur de ska

Intervjuaren: På svenska

Farah: På svenska a absolut

Intervjuaren: Och du kan inte deras första språk

Även Amina berättar om hur hon som själv talar arabiska och svenska som studiehandledare även blivit tilldelad elever som talar persiska, somaliska eller turkiska, trots att hon själv inte kan något av de språken. Hon säger med ett lätt skratt att det skulle vara bättre om någon som talar bra svenska skulle hjälpa de eleverna eftersom de har lättare för att förklara eftersom hennes egen svenska ännu inte är så väl utvecklad.

Diasporasituationen, som i sig kan betraktas som ett mellanförskap, innebär även att de språkliga repertoarerna förändras. Aysa beskriver att hon uppmärksammat att det språk man har med sig förändras i Sverige:

Aysa: Precis så det förändras och ibland beror det på vart man bor också bor man i ett ställe med tätbefolkad e som folk med samma modersmål och ursprung då är det lättare att behålla språket och kanske inte lära sig svenskan lika fort däremot andra som bor andra ställen där det finns lite svenskar lite kurder så lär dom sig samtidigt som vissa kanske glömmer så tar många in nya ord ja kanske som lägger till nya ord och sen sen kanske nån annan hör det och tror att det kanske är ett ord som finns redan så då plopp så är det här inne [skrattar] så säger dom det till en vuxen och till och med vuxna börjar göra så här med somaliska har jag märkt börjar använda ord som egentligen inte är ord somaliska ord

Att den språkliga situationen varierar mellan olika språk är klart, och detta gäller i allra högsta grad i Sverige där eleverna i diaspora har varierande möjligheter att använda sitt/sina språk i olika sammanhang. Maryam beskriver hur även de språkliga variationerna innan migration är viktiga att ha kunskap om som studiehandledare och hon berättar om den språkliga situationen för kurder:

Maryam: Därför så säger man ja men jag är kurd från Turkiet jag är kurd från Syrien (m) kurd från Iran kurd från Iran och e under tiden med tiden så har språket också e hos vissa så har den glömts bort helt hos andra så har den viss vissa turkiska ord och (m) begrepp hamnar kommit in i språket så nu jag kurd från Syrien så jag har lite arabiska ord då i mitt språk så när jag pratar med nån från Turkiet då då kan dom då är det vissa ord som dom inte förstår för att det är arabiska och när dom pratar med mig så är det turkiska men jag tror att kurder från Turkiet och Syrien förstår varandra mycket mer för det har varit jättemycket mellan där på gränsen att e dom har rest emellan och har förhandlat med varandra (m)

Hon beskriver en situation där hon genom diskussion med en annan studiehandledare med kurdiska kom fram till att de helt enkelt skulle byta elever med anledning av elevernas olika kurdiska varieteter. Hon beskriver också att språkförändringar kan medföra motsättningar mellan nyligen invandrade kurder och sådana som bott i Sverige längre tid, kanske i generationer, och även motsättningar mellan föräldrar och barn:

Maryam: För för vissa så har det hållit på att vittra sönder som du säger för dom kurder som har varit här ganska längre dom har ju nu fått den uppfattningen att ok nu nu har vå våra barn blivit äldre och så ser dom att dom har anpassat sig till det svenska samhället för dom är födda och uppväxta här så vi måste också släppa taget lite men sen finns det dom här som kommer nyanlända kurderna från Irak och Iran och dom dom håller ganska fast vid sitt tänk där dom har ju kommit från Iran så håller dom till just det dom har varit med om där

Hon beskriver hur hon tycker att hennes egna föräldrar och släktingar har varit inlåsta i sin syn på kurdiskan och att de kan känna sig rädda för att deras barn förändrar sig, såväl språkligt som kulturellt. Samtidigt argumenterar hon för att förändring inte bara sker här utan även i hemlandet: ”men gud släpp det det är inte värsta saken för det blir ju så när man har varit förtryckt och behandlats på ett visst sätt i sitt land och sen kommer man hit och så har man så betar man sig samma sak och är rädd att ändra det här mönstret liksom”. Förändring, menar hon, är något som sker ändå.

Khaled jämför den språkliga situationen i Sverige med det av oroligheter präglade Somalia. Han framhåller samtidigt att han själv behärskar många olika dialekter och att han ser det som en viktig tillgång i arbetet med eleverna:

Khaled: Ja [skrattar] precis (samhället har) inte fungerat i en 15-20 år i Somalia och det gör ju att språket och dialekter det är väldigt mycket olika i svenska har det ju funnits ihop så länge det har funnits dom som har bestämt så här ska svenska vara och då finns ju inte dialekterna så mycket men i Somalia är ju dialekterna mycket starkare och det här

standardspråket men vi det har inte träffat med e jag inte träffat svårighet med somaliska dialekter

Mehran säger att han själv är uppväxt med dari i Afghanistan, har haft sin skolgång på persiska i Iran där han studerade till engelsklärare, och sedan flyttade till Syrien och där lärde sig arabiska. Han väljer att bli intervjuad på engelska och säger sig använda främst arabiska, dari och persiska med eleverna men i vissa fall även engelska. Han beskriver hur eleverna säger att de känner sig dumma och beklagar att de har kommit till Sverige, men att deras självförtroende växer genom att han via sina olika språkliga resurser kan hjälpa dem att förstå ämnesstoffet.

Från dessa exempel kan vi se att studiehundledning som pedagogisk verksamhet utgörs av varierande och komplexa språkliga praktiker där studiehundledaren använder och anpassar sin språkliga repertoar i relation till eleverna, samtidigt som det också finns en strävan mot att infoga eleverna i de normer för språkanvändning som finns i den svenska skolan och som utgörs av en standardiserad svenska. Studiehundledningens främsta syfte, att underlätta elevens lärande av ämnesstoffet, är i sin tur språkligt inbäddat, men som Maryam beskrev fästs under studiehundledningstillfällen även vikt på språket i sig, i hennes fall svenskans uttal. Som exemplen visar upplever vissa av studiehundledarna att de används som extra resurs på skolor när de tilldelas elever som övrig personal inte känner sig kapabel att hjälpa, även om de inte har något gemensamt språk med eleverna, förutom den svenska de alla är i färd med att utveckla. Detta kan tolkas som brist på social rättvisa och social inkludering i skolan som helhet genom att orimligt ansvar läggs på studiehundledaren samtidigt som studiehundledaren i den pedagogiska praktiken i sig strävar efter social rättvisa och inkludering av alla elever.

Studiehundledningen utgör således såväl pedagogiskt som språkligt ett mellanrum där elever och lärare inte växelvis använder två språk utan där de går emellan olika varieteter i en diasporasituation med språklig förändring. Olika språkliga resurser kombineras genom olika modaliteter för att skapa mening kring ämnesinnehållet.

#### ANVÄNDNING AV MULTIMODALA RESURSER

I analysen av transspråkande i studiehundledningens pedagogiska praktiker ovan har vi framförallt lyft fram användningen av verbala och skrivna språk i studiehundledning. Enligt Zhu m.fl. (2017) inkluderar dock transspråkande även andra resurser för meningsskapande och vid analysen av observationerna framkom betydelsen av multimodala resurser i studiehundledningen. Det handlade i flera fall om information från Internet, Youtubefilmer, översättningsverktyg och olika sökverktyg. Enbart ett fåtal av de observerade hundledarna hade tillgång till uppkopplad dator vid studie-

handledningen och använde sig i stället av egen mobil. De beskrev hur de letade fram filmer på Youtube, ibland filmer som skapats av andra studiehandledare eller av lärare som kanske hade sitt ursprung i samma land men som nu befann sig i diasporan, på något annat håll i världen:

Khaled: Det fanns en gång som e vi hade no dom jag f jag bara först i början försökte att hjälpa i klassrummet och det gick inte att förklara och sen blir jag tvungen att ta ut dom och jag förklarade för dom vad betyder det här temat och dom förstod inte då blev jag tvungen att ta bilder e och leta efter grundläggande material (m) på svenska och sen visa dom då jag brukar dela många delar och sen förklara varje dag lite

Khaled synliggör här informella digitala nätverk där lärare och andra inblandade i undervisning använder internet för att sprida material för undervisning i olika språk. Även betydelsen av samverkan mellan studiehandledare och klasslärare framkommer. Även Inläsningstjänst är en viktig resurs för vissa studiehandledare, med läroböcker inlästa på olika språk. Salma betonar dess värde som en viktig resurs för studiehandledarna, och för att eleverna lär sig att använda digitalt material samt för att genom användning av inlästa texter involvera föräldrarna i barnens skolarbete.

Maryam lyfter fram att formen för samverkan med klassläraren avgör vilken typ av material hon kan använda och även hennes möjligheter att förbereda sig inför studiehandledningen.

Maryam: När jag får materialet innan då kan det hända att jag använder mer ordboken och så dära men när det är på lektionerna (m)

Intervjuaren: Vad har du för nånting då

Maryam: Antingen en telefon eller Ipad eller dator

Intervjuaren: M beroende det som finns

Maryam: Beroende på vad som finns precis

Intervjuaren: Har du egen telefon då eller anv finns det telefon i klassrummet

Maryam: Nej jag har egen telefon

Behovet av förberedelse och av att kreativt skapa sätt att förklara för eleverna och att hjälpa dem att förstå var något som blev tydligt i observationerna. Detta förstärktes genom studiehandledarnas beskrivningar av sitt arbete:

Sameed: Men de kan alltså vi är ju olika vi kan inte liksom varandra (.) såå om (..) ibland jag försöker visa bilder ibland med (.) vi ritar eller vi försöker allt som möjligt

Intervjuaren: Med gester kanske

Sameed: Med gester med allt som möjligt (..) öppna Googlebilder

Lorin berättar om hur några studiehandledare på hennes skola har skapat listor över ord och begrepp och samlat dessa i en pärm, inte bara för sin egen skull utan även till hjälp för skolans lärare.

Lorin: Ja vi har ju en annan studiehandledare har vi här i skola jo det har vi men vi jobbar mot olika ee årskurs hon är ett till tre och jag jobbar mot fyran till sex men vi vi pratar ihop oss ee ee senaste hade vi gjort ett e tillsammans en pärm där vi utifrån vad vi jobbar för i klasserna (.) för tema då lägger vi ee ord och begrepps ordlistor och begrepp så vi tycker (olika) tema liksom (.) så lägger vi tillsammans så att vi jobbar på (xx) där och så kan man kolla på det och liksom så att det så kan vara hjälp för alla lärarna här i skolan m

Studiehandledningens mellanförskap framstår som än mer komplext när de olika verktyg som används i verksamheten lyfts fram. Genom användning av dessa verktyg utgör studiehandledningen en arena där pedagogiska verktyg skapade i olika miljöer och på olika håll i världen i studiehandledningen används. Detta innebär samtidigt språkmöten utöver de två som direkt är inblandade, svenska och det aktuella språket, liksom kulturella möten. Samtidigt framstår behovet av samverkan med skolans övriga aktörer, särskilt klasslärarna, än tydligare. De pärmarna som Lorin och hennes kollegor skapat kan ju bara bli en resurs för lärarna om de verkligen används. Detta aktualiserar kravet på likvärdighet, inte bara vad gäller elever utan även personalgrupper. För att studiehandledarna ska kunna utgöra den resurs de har möjlighet till krävs att de av övrig personal ges röst och erbjuds aktörskap, det vill säga att deras synpunkter och förslag tas i beaktande och värderas.

#### STUDIEHANDLEDNINGENS KULTURELLA RAMAR

Att ämneskunskapen är starkt kopplad till språkkunskaper innebär även att den är kulturellt inbäddad och socialt situerad, vilket synliggörs i studiehandledarnas tal om sitt arbete. Rayah visar på att studiehandledning innebär mer än att bara översätta mellan språk. När det gäller exempelvis arabiska framhåller Rayah skillnaden mellan skriven arabiska och talade varieteter, och det särskilda behov som elever med kort eller bristande skolbakgrund har:

Rayah: Och förklara också det är inte bara översätta översättning det räcker inte för att, vi pratar arabiska och när vi arabiska språket det blir



olika när man skriver och läser i böckerna, och när man pratar ja det blir helt olika ja och eleverna dom som gick inte så länge i grunden där i hemlandet det blir svårt för dom att dom förstår va betyder den och va betyder den.

Här uttrycker Rayah problemet med arabiska språkets diglossi, att arabiskt talspråk och skriftspråk skiljer sig åt i hög grad, där även vokabulär, morfologi och syntax är olika. Som studiehandedare till elever som tidigare endast har kort eller ingen skolgång på arabiska behöver Rayah alltså hantera inte bara svenska och arabiska i tal och skrift, utan även olika dialekter av arabiska i relation till standardarabiska skrift.

Mustafa beskriver hur vad som betraktas som kunskap skiljer sig mellan olika sammanhang, och berättar om att eleverna exempelvis vid religionsundervisning kan uppfatta att skolan vill att de ska byta religion och att han då förklarar att alla behöver känna till varandras religioner ”till exempel hur de vet om islam ni måste veta också veta om kristna om kristendom”. Han menar att just genom sin förmåga att förklara från vad han kallar ”deras kultur” kan han få eleverna att acceptera att lära sig om olika religioner.

Mustafa: (...) eleverna till exempel dom från början om vill inte undervisa undervisning nånting om kristendom eller nånting om det dom säger aha läraren vill att vi bytar religion och så så så jag börjar förklara för dom det är inte så så ni bara vill (.) vi vill bara ni ni vet om det religionen bara det ni måste veta till exempel hur dom vet om islam ni måste veta också veta om kristna om kristendom (.) a sen dom börja okej då blir okej och så så så jag menar om det finns inte någon som kan förklara på från deras kultur från deras sida å dom börjar så nej vi vill inte ha det

Intervjuaren: Ignorerar

Mustafa: Ja dom dom bara ignorerar dom dom vill inte (.) kanske dom förstår inte lärare till exempel exakt vad dom menar därför dom vill ha nån som jag till exempel från deras kultur från deras sida att förklara för dom

Intervjuaren: Elevernas eleverna vill ha det

Mustafa: A då dom kan acceptera å sen dom fortsätta

Att det ibland försätter honom i en konfliktfylld situation blir tydligt när han berättar hur han som studiehandedare ser sig tvingad att välja det svenska kunskapsinnehållet och att inte ifrågasätta huruvida detta är sant eller inte.

Mustafa: Dom ibland när vi lyssnar på lärarna när dom berättar historia en historia alltså om en religion eller ja (..) jag tänker att vi fick en annan berättelse från hemland att det blir olika eller ja och ibland blir inte samma personer som dom ja då jag berättar som jag (..) alltså om dom här böckerna som dom berättar här i Sverige inte som jag har grunden eller kunskapen ja jag kan inte ge till eleven att nå det går inte eller den är inte sant eller den är nej

Mustafas beskrivning synliggör studiehandledares dilemma, som bärare av olika kunskapstraditioner, och att han ser sig tvungen att okritiskt välja det svenska perspektivet. Även Khaled lyfter frågan om kunskapens olika innehåll och exemplifierar med istiden som något som är svårt att förklara för hans elever med somalisk bakgrund.

Khaled: Istiden ja det är jättesvårt för för alla som har inte läst förut men dom som kan läsa svenska och man kan läsa boken allt allt står på boken

Intervjuaren: Kan du läsa och förstå i böckerna så du kan ändå tycker att du kan förstå

Khaled: Ja om jag försöker förklara allt som står på boken det tar (..) m mycket tid

Även han lyfter den problematik som uppstår vid arbete med elever med kort eller utan tidigare skolgång. Han berättar om när han som studiehandledare ska förklara kunskap inom historieämnet, för elever i årskurs sex som kanske aldrig tidigare gått i skolan, och att även om han försöker använda material av olika slag så behöver han förklara grundläggande saker som eleverna behöver tid på sig för att förstå. Eftersom han vid tillfället för intervjun just hade flera elever i årskurs sex utan tidigare skolbakgrund var detta en fråga som han ställdes inför dagligen. Han betonar att han egentligen inte har några svårigheter med att förklara de aktuella ämnena för eleverna så att de förstår, men att det tar så mycket längre tid än för övriga elever i klassrummet, och att han ser att dessa elever inte hinner både förstå och lära sig hur kunskapen uttrycks på svenska, på grund av att den avsatta tiden för det aktuella kunskapsområdet blir för kort för dessa elever.

Khaled: M ja jag kom ihåg en gång förut det var någon lärare som förklarade fotosyntes och nedbrytning och sånt det fanns några elever som har aldrig gått i skola förut och det blir jättesvårt att förklara för mig i klassrummet och när jag försökte ta ut från klassrummet och förklara och det tog mycket tid (m) och blev tvungen att hämta grej uppgifter och hämta dator visa filmer och förklara från början

Den språkliga och kulturella inbäddningen av ämneskunskapen synliggörs i samtliga dessa exempel, liksom att och på vilket sätt frågor om kunskapssyn är centrala i studiehandledarens didaktiska val. Studiehandledningen innebär därmed inte en översättning mellan två språk utan snarare att studiehandledaren försöker mediera ämnesinnehållet på ett språkligt och kulturellt sätt som kan leda till förståelse hos eleven. Studiehandledarna strävar också efter att följa den svenska läroplanen och de svenska läromedlens innehåll utan att ifrågasätta kunskapen. För att studiehandledningen ska vara stöttande behöver, såsom exemplen ovan visar, studiehandledaren anpassa språk och innehåll utifrån elevernas tidigare erfarenheter. Transspråkandet innebär att gå bortom språkliga gränser, men här kan studiehandledaren ses som en bro eller brygga i förhållande till pedagogiska aspekter såsom skillnader i kunskapssyn och arbetssätt likväl som olika kulturer. Detta stärker förståelsen av studiehandledningens mellanförskap, samtidigt som det blir tydligt att det inte bara innebär ett mellanrum mellan två kulturer, två språk, två livsåskådningar och två kunskapssyner utan att det handlar om en komplex mångfald.

## DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Studiet av studiehandledning på modersmålet som mellanrum ur ett studiehandledarperspektiv har synliggjort komplexiteten i de pedagogiska, språkliga och kulturella praktiker som studiehandledningen innebär. I denna ”in-between’ reality” (Bhabha, 1994, s. 19), som befolkas av studiehandledare och berörda elever, kan användande av vad som kategoriseras som svenska språket, svensk pedagogik och svensk kultur betraktas som ”det eftersträvsvärda” (Bomström Aho, 2018), medan studiehandledarnas navigerande mellan varierade och dynamiska språkliga resurser, mellan kulturella uttryck och mellan livsvärldar kan betraktas som ”det faktiska, pragmatiska och realistiska handlandet” (Bomström Aho, 2018, s. 47).

Den hybriditet som mellanförskapet innebär synliggör praktiker där varierade och föränderliga språkliga resurser spelar en central roll. Detta förstärker den bild som har framkommit tidigare i Averbs (2016) och Reath Warrens (2016) studier och visar en mycket mer komplex verksamhet än vad som kan utläsas ur Skolverkets anvisningar för studiehandledning på modersmålet (2015). Det blir tydligt att studiehandledning inte enbart kan ses som ett stöd genom elevens modersmål, utan snarare som en transspråkande praktik bortom språkliga och kulturella gränser, där olika modaliteter och språkliga resurser används för att stödja elevens meningsskapande i mellanrummet om ämnesinnehållet. På så sätt stöds även flerspråkig kompetens som betydelsefull i ett pluralistiskt samhälle (Li 2017; Makoni & Pennycook, 2007), samtidigt som det tydliggör att svenskan prioriteras i studiehandledningen medan övriga språk ges en underordnad roll. Detta är

förståeligt i rådande utbildningspolitiska situation där snabb inkludering i ordinarie undervisning är ett mål, och där svenska oftast är det dominerande språket. Föreliggande artikel synliggör samtidigt studiehandledningens potential som stöd för en förändring mot en flerspråkig norm för alla elever genom att även inkludera andra elever (som alltså inte är berättigade att få studiehandledning) i det ordinarie klassrummet genom studiehandledarens närvaro.

Studiehandledarens roll framstår i denna studie som mer än att erbjuda språkligt stöd, genom studiehandledarnas beskrivningar av hur de anpassar elevernas, och även sina egna, tidigare kunskaper och erfarenheter till det kunskapsstoff som aktualiseras i den svenska skolan. Att inte bara svenska språket, utan även vad som kan betraktas som svenskhet och svenska normer dominerar och studiehandledarna uppfattar utrymmet för egna perspektiv som starkt begränsat blir tydligt bland annat av hur Mustafa avstår från att utmana skolans kunskapssyn och ämnesinnehåll när den motsägs av hans egna och elevernas tidigare erfarenheter samt av det kunskapsinnehåll som de svenska läroböckerna representerar. Att han ser sig tvungen att okritiskt välja det svenska perspektivet tydliggör studiehandledares dilemma, som bärare av olika kunskapstraditioner. Här kan man konstatera att denna upplevda brist på aktörskap medför att eleven och skolan går miste om kunskap med potential att vidga elevernas perspektiv och gynna deras kunskapsutveckling och kritiskt tänkande.

Studiehandledningens mellanrumssituation och studiehandledarnas mellanförskap innebär ett gränsöverskridande som enligt studiehandledarna ofta sker utan nära samarbete med klass- och ämneslärare. Med tanke på att tidigare studier (Avery, 2016; Rosén m.fl., 2019) visat på brister vad gäller just studiehandledares möjligheter till samverkan med andra personalkategorier framstår här behovet av att alla lärarkategorier har kunskap om villkor för lärande för de elever som ännu är i tidiga stadier av utveckling av sin svenska.

För en skola som syftar till likvärdighet och social rättvisa, framstår det som nödvändigt att studiehandledarnas positioner stärks genom samverkan med klass- och ämneslärare och att de ges möjligheter till förberedelse inför sin uppgift. Studiehandledare kan inte ges ansvar för undervisning eftersom de dels ofta saknar lärarutbildning, dels är anställda för ett annat uppdrag. Att synliggöra och värdera studiehandledares kompetens för samverkan med lärare som har den ämnes- och ämnesdidaktiska kompetensen bör således ses som en förutsättning för att kunna stödja elevers språk- och kunskapsutveckling genom studiehandledning. Samtidigt framträder i denna studie den ojämlika situation som mellanförskapet kan innebära, och som accentuerar den svaga roll som studiehandledare ofta har, vilket i sin tur drabbar eleverna. För att uppnå likvärdighet och social rättvisa är det nödvändigt att den kunskap som finns hos studiehandledare och de elever som berörs av studiehandledning och även deras färdigheter vad gäller olika språk, inklusive

deras flerspråkiga strategier, tillskrivs värde av lärare och skolledare. Studiehandledningen utgör idag en temporär praktik, som varar så länge eleverna inte kan delta i en undervisning på enbart eller i huvudsak på svenska. Enligt skollagen (kap 3, 2§) ska alla elever ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att utifrån sina egna förutsättningar utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Med detta som utgångspunkt bör möjligheten till stöd för lärande på elevers starkaste språk inte begränsas till en temporär stödinsats utan på olika sätt erbjudas alla elever i skolan genom en flerspråkig pedagogik där studiehandledares kunskaper och erfarenheter kan vara en viktig resurs i samverkan med klass- och ämneslärare.

Avslutningsvis vill vi poängtera att denna studie bygger på observationer och intervjuer med studiehandledare i ett begränsat antal skolor och vi gör inte anspråk på generalisering. Studien visar dock på studiehandledningen som en komplex praktik och man kan således anta att skolor valt olika vägar för att organisera och genomföra den. Att synliggöra studiehandledarnas perspektiv på sitt uppdrag kan således bidra med viktig kunskap i denna utveckling. En begränsning i denna studie är att vi som forskare saknat kompetens i flera av de språk som används under studiehandledning. Likaså har intervjuerna genomförts på svenska eller i ett fall engelska vilket kan ha påverkat studiehandledarnas möjligheter att uttrycka sig. Vi ser således ett stort behov av fortsatt forskning om studiehandledning i svensk skola.

#### NOTER

<sup>1</sup> Finansierat av Skolforskningsfonden i Dalarna, 2016-2017.

#### REFERENSER

- Avery, Helene (2016). At the bridging point: Tutoring newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404–415.  
doi.org/10.1080/13603116.2016.1197325
- Baker, Colin (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Tredje upplaga. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bhabha, Homi, K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bhabha, Homi, K. (1999). Det tredje rummet. I C. Eriksson, Eriksson Baaz, M. & Thörn, H. (Red.). *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella sambället* (s. 283-295). Nora: Nya Doxa.

- Bomström Aho, E. (2018). *Språkintröduktion som mellanrum: Nyanlänöa gymnasieelevers erfarenheter av ett intröduktionsprogram*. Licentiatuppsats. Karlstad: Karlstad University studies.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2:a uppl.). Chicago: University of Chicago Press.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- García, Ofelia & Kano, Naomi (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. I J. Conteh, & G. Meier (Red.) *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges for Individuals and Societies* (s. 292–299). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia & Leiva, Camila (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. I Adrian Blackledge, & Angela Creese (Red.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (s. 199–216). New York: Springer.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995). *Ethnography: Principles in Practice* (2:a uppl.). London: Routledge.
- Heath, Shirley Brice & Street, Brian V. (2008). *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy research*. London: Routledge.
- Lainio, Jarmo (2012). Modersmåls erkända och negligerade roller. I Mikael Olofsson (Red.) *Symposium 2012: Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 66–96). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lainio, Jarmo (2014). The art of societal ambivalence: A retroactive view on Swedish language policies for Finnish in Sweden. I Mia Halonen, Pasi Ihalainen & Taina Saarinen (Red.) *Language Policies in Finland and Sweden Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons* (s. 116–146). Bristol: Multilingual Matters.
- Li, Wei (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. Doi:10.1093/applin/amx039
- Makoni, Sinfree & Pennycook, Alistair (2007). (Red.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- May, Stephen (2012). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism, and the Politics of Language* (2:a uppl.). New York: Routledge.
- Mignolo, Walter D. (1996). Linguistic maps, literacy geographies, and cultural landscapes: Language, languaging and (trans)nationalism. *Modern Language Quarterly*, 56(2), 181–196. doi.org/10.1215/00267929-57-2-181

- Otheguy, Ricardo, García, Ofelia & Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. DOI 10.1515/applirev-2015-0014
- Ottesjö, Cajsa (2015). Insamling och bearbetning av talspråksmaterial. I Sally Boyd, & Stina Ericsson (Red.) *Sociolingvistik i praktiken* (s. 75-92). Lund: Studentlitteratur.
- Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2017). Perspectives on Translanguaging in Education. I: Bethanne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer, & Åsa Wedin, (Red.) *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 10-19). Bristol: Multilingual Matters.
- Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2018). Introduktion I BethAnne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer, & Åsa Wedin (Red.) *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang* (s. 11-26). Lund: Studentlitteratur.
- Reath Warren, Anne (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand*, 11(2), 115–142.
- Rosén, Jenny (2017). Bro eller krycka? Studiehandledning som pedagogisk praktik i svensk grundskola. I Gilda Kärsten-Eblin & Tore Otterup (Red.) *En god fortsättning: Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle* (s. 181-198). Lund: Studentlitteratur.
- Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2017). Transspråkande i studiehandledning som pedagogisk praktik. *Lisetten* 2017 (1), 16-19.
- Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2019). Studiehandledning på modersmål. Studiehandledares positionering och yrkesroll. *Educare*, 3/2019, 49-61. [doi.org/10.24834/educare.2019.3.4](https://doi.org/10.24834/educare.2019.3.4).
- SFS 2011:185. *Skolförordning* (2011:185). Stockholm: Kulturdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag* (2010:800). Utfärdad: 2010-06-23. Ändrad: t.o.m. SFS 2018:1368. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2017). *Studiehandledning på modersmålet i årskurs 7–9*. Granskningsrapport. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2015). *Studiehandledning på modersmålet: Att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.
- Swain, Merrill, Kinnear, Penny & Steinman, Linda (2015). *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives* (2:a uppl.). Bristol: Multilingual Matters.
- Talmy, Steven (2011). The interview as collaborative achievement: Interaction, identity, and ideology in a speech event. *Applied Linguistics*, 32(1), 25–42.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Torpsten, Ann-Christin, Reath Warren, Anne, Straszer, Boglárka, Lindahl, Camilla, Siekkinen, Frida, Svensson, ..., Wedin, Åsa (2016). Transspråkande: En holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten 2016* (2), 32–33.

William, Cen (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Unchradd Ddnyieithog*. Doktorsavhandling, University of Wales, Bangor.

Zhu, Hua, Li, Wei & Lyons, Agnieszka (2017). Polish shop(ping) as translanguaging space. *Social Semiotics*, 27(4), 411–433. doi-org. [www.bibproxy.du.se/10.1080/10350330.2017.1334390](http://www.bibproxy.du.se/10.1080/10350330.2017.1334390)



# Subtil exkludering - Exkludering av högpresterande elever med utländsk bakgrund i en innerstadsskola

Loyal Kasseliass Wiltgren

Institutionen för Beteendevetenskap och Lärande, Linköpings universitet

## ABSTRACT

Skolsegregations negativa effekter debatteras flitigt där både klass och etnicitet anses påverka elevers möjligheter till att lyckas och där de stora förlorarna är elever från arbetarklasshem som har utländsk bakgrund. Denna studie riktar istället blicken mot en i forskningssammanhang bortglömd grupp, nämligen högpresterande elever med utländsk bakgrund som bor i ekonomiskt bemedlade bostadsområde och går i en innerstadsskola med gott rykte. På ett formellt plan är eleverna inkluderade i det svenska skolsystemet, majoriteten har högutbildade föräldrar som kan hjälpa dem att navigera i det svenska skolsystemet, de har höga ambitioner och höga betyg. Därmed bidrar de till skolans fortsatta goda rykte. På det sociala planet upplever de däremot att de exkluderas av klasskamrater som refereras till som "svenskarna". Denna exkludering uttrycks inte verbalt, utan genom små subtila handlingar i de vardagliga interaktionerna, i form av mikroaggressioner, något som de exkluderade eleverna kopplar till sin etniska bakgrund. Men eftersom exkluderingen är outtalad och sker subtilt, och eftersom lärarna inte kopplar exkludering till en fråga om etnicitet, blir den svår att ifrågasätta. Resultatet pekar på att formell inkludering inte per automatik bidrar till social inkludering. Studien bygger på deltagande observation i en gymnasieskola och intervjuer med elever såväl som lärare och skolledare.

## INLEDNING

Skolsegregationens negativa effekter på elevers möjligheter att lyckas i skolan har på senare år debatterats flitigt. Fokus har riktats mot elever med utländsk bakgrund, dvs. de som själva är eller vars föräldrar är födda utomlands<sup>1</sup>, bosatta i socioekonomiskt utsatta bostadsområden i så kallade segregerade

förorter (Bunar & Sernhede, 2013; Jonsson, 2007; Kallstenius, 2010; Runfors, 2003; Sernhede, 2011; Wiltgren, 2016). Ett återkommande tema i ett flertal studier uppmärksammar att dessa elever konstrueras som annorlunda och underordnade, vilket leder till att de marginaliseras och görs till problem som resulterar i uteslutningsprocesser. Dessa studier utgör en bärande grund för förståelse av ojämlikhet i det svenska utbildningssystemet men vi bör även inkludera högpresterande elever och det system som reproducerar deras sociala positioner, det Gaztambide-Fernández (2009) benämner som "studying up".

Denna studie riktar därför blicken mot en i forskningssammanhang förbisedd grupp, nämligen elever med utländsk bakgrund i en innerstadsskola med gott rykte, och som inte är bosatta i områden som kännetecknas av utanförskap och andra former av socioekonomiska problem. De har bra betyg, höga ambitioner och mycket driv. På så vis är de delaktiga i samhället och utgör exempel på hur den eftersökta integrationen, i form av formell inkludering för dem som lärt sig att knäcka koden till det svenska utbildningssystemet, fungerar i relation till etnicitet. Den högpresterande så kallade "invandrareleven" i innerstaden destabiliserar svenskheten eftersom kategorin vanligtvis associerats med förort och låg prestation. Denna kategori har egentligen inget namn. Vi talar sällan om "högpresterande elever med utländsk bakgrund". Det är en kategori som utmanar föreställningar om svenskheten och det ickesvenska.

Lyckade skolprestationer innebär dock inte per automatik att elever inte stöter på problem. Syftet med det övergripande projektet har varit att undersöka vilka framgångsstrategier högpresterande elever med utländsk bakgrund använder, men även vilka sociala hinder och problem de stöter på, och hur de hanterar dessa. I föreliggande artikel kommer jag belysa glappet mellan formell och social inkludering genom att rikta fokus mot hur eleverna talar om vad jag kommer att benämna som en subtil form av exkludering (eng: *polite exclusion*; Wiltgren, 2020). Syftet med föreliggande artikel är således att undersöka hur högpresterande elever med utländsk bakgrund upplever social exkludering i hur de bemöts, tilltalas och interagerar i skolvardagen i relation till föreställningar kring svenskhet och ickesvenskhet. I fokus ligger elevernas egna erfarenheter, upplevelser och tolkningar.

## SKAPANDET AV VI OCH DOM

En utgångspunkt i denna studie är att etniciteter skapas och görs, men detta skapande kräver en motpol, något som uppfattas som annorlunda (Hall, 2000, s. 147). Eriksen (2007, s. 21 f.) framhåller att etnicitet skapas i mötet med andra grupper och att etnicitet till sin natur inte är en egenskap hos en grupp utan en aspekt av en relation. Själva gruppbildningarna kring etnicitet kan bara ske genom att upprätta gränser.

I slutet på 1960-talet flyttade antropologen Fredrik Barth (1994) fokus från att studera kärnan i etniska grupper till att studera gränser och relationer mellan grupper. Barth menar att gränserna, liksom medvetenheten om och upprätthållandet av dem, är en förutsättning för att etniska grupper ska kunna existera. Fokus bör därför riktas mot upprätthållandet av gränserna (Barth, 1994). Svenskhet har beskrivits som en gräns dragen kring en vit tillhörighet formad genom föreställd likhet och olikhet och handlar om hur man uppfattas av andra snarare än om ens egen självbild (Mattsson, 2005).

Lamont & Molnár (2002) lyfter fram betydelsen av symboliska gränser, som syftar till att kategorisera omvärlden, inklusive människor, för att göra den begriplig. Genom symboliska gränser skapar vi likheter och skillnader mellan individer och grupper, (såsom etnicitet, kön och klass), där vissa inkluderas i gruppmedlemskap och samhörighet, de uppnår social status och berättigas resurser. Då enighet råder kring symboliska gränser kan de övergå till sociala gränser och bli begränsande för grupp och individ.

I sitt klassiska verk lyfter Gordon Allport (1979) fram vårt medfödda behov av att generalisera och kategorisera allt i vår värld, inklusive människor, och att vi har en medfödd benägenhet till fördomar. Vi är vanemänniskor som av bekvämlighetsskäl föredrar människor som är lika oss själva. Däremot menar Allport att fördomar kan minska genom interaktion och kamrat-effekten. Enbart kontakt räcker dock inte, frågan är mer komplex än så. Det är genom att sträva mot gemensamma mål och genom att skapa en vi-känsla understödd av auktoritet, exempelvis skolan, som fördomar minskar (Allport, 1979). Skolan har med andra ord ett ansvar; det är svårt för enskilda elever att åstadkomma förändring på egen hand.

Allports kontakthypotes föreslår att kontakt mellan etniska grupper bidrar till tillit, tolerans och solidaritet mellan människor, medan konflikthypotesen utgår från att mångfald leder till konkurrens över resurser, misstro mot utgruppen och stärkta band till ingruppen. Robert Putman (2007) visar att båda grundantagandena är bristfälliga. I mångkulturella lokala samhällen råder visserligen misstro, men inte enbart mot utgruppen, utan även gentemot ingruppen. Så vita amerikaner misstror även andra vita amerikaner, vilket förkastar både hypoteserna. Putman föreslår istället constrict theory som även tar hänsyn till individens sociala kapital. Människor som bor i etniskt blandade områden, tenderar att ha lägre socialt kapital i form av sociala nätverk, vilket i sin tur påverkar deras syn på och relation till samhället i stort, till lokalsamhället, och till människorna som bor där. En av Putmans slutsatser är: där social närhet är stor, känner vi samhörighet och gemenskap, men där den sociala distansen är stor, råder ett avståndstagande och en exkludering ur gemenskapen. Putman menar att vi behöver rekonstruera sociala identiteter, inte enbart migranternas utan samhällets i stort, samtidigt som vi uppmuntrar multipla identiteter som ser sig själva som en del av samhället. Den stora utmaningen för moderna samhällen är därmed inte att göra immigranter som

"oss", utan att skapa ett nytt, brett och inkluderande "vi", genom att rekonstruera mångfald som inte suddar ut etniska skillnader, utan skapar övergripande identiteter (Putman, 2007).

Trots att gränserna har blivit mer flytande vore det ett misstag att utgå från att kategoriseringar blivit oviktiga. Frågor kring identiteter har snarare blivit allt viktigare med tiden (Hall, 2000). Frågan kring tillhörighet aktualiseras främst när man själv blir exkluderad (Anthias, 2006). På ett liknande sätt menar Sara Ahmed (2010) att vita kroppar smälter så väl in med omgivningen att de blir bekväma och känner sig hemma i institutionella sammanhang, alltmedan icke vita kroppar blir synliga, obekväma och stoppade.

Ahmed framhåller att vithet inom institutioner såsom skolan är osynlig för dem som besitter den, men även för dem som blivit så vana vid dess normerande makt att de lärt sig att inte se den trots att de själva inte är inkluderade i den. Ahmed menar vidare att rum orienteras mot vithet och resulterar i en institutionalisering av en viss "likhet" som får icke vita kroppar att känna sig obekväma, utsatta, osynliga och annorlunda när de tar upp detta utrymme (Ahmed 2010, s. 58).

Utbildningssystemet gynnar med andra ord vita elever från resursstarka hem, men högpresterande elever tenderar att se sin framgång i meritokratiska termer; det är deras hårda arbete som berättigar dem privilegier (Törnqvist, 2015). Framgångsrika elever som inte hör till normen i fråga om klass och hudfärg möter dock problem i form av fördomar, exkludering och osynliggörande från såväl skolan som institution som skolkamrater och lärare (Kuriloff & Reichert, 2003; Lund, 2015). Medvetenheten om riskerna med att socialt inte höra hemma i elitskolor gör att många högpresterande elever med utländsk bakgrund väljer bort dessa skolor, trots att de har de betyg som krävs (Bunar, 2010; Lund, 2015). De som söker sig till högpresterande skolor där majoriteten av eleverna är vita med medelklassbakgrund, känner krav på anpassning inte bara akademiskt utan även socialt (Gaztambide-Fernández, 2009; Kuriloff & Reichert, 2003; Lund, 2015). Elever som inte lever upp till kraven riskerar olika former av utstötning.

Inom forskningsfältet kritiska rasstudier uppmärksammas mikroaggressioner, en subtil form av rasism som manifesteras genom vardagliga, subtila, verbala och icke verbala nedsättande handlingar riktade mot minoriteter. Eftersom mikroaggressioner uttrycks subtilt, ofta saknar onda intentioner, och är i vissa fall outtalade, kan de verka harmlösa och därför svåra att ifrågasätta. Samtidig kan deras effekter vara smärtsamma för de utsatta (Kholi & Solórzano, 2012). Effekten av en enskild mikroaggression kan vara minimal, men när de kontinuerligt upprepas riskerar effekterna att kulminera i diskriminering (Sue, 2010). Forskningstraditioner av idag uppfattar etnicitet som socialt konstruerat men empiriska studier pekar på att etnisk bakgrund påverkar hur vi relaterar till människor (Gruber, 2007; Kallstenius, 2010; Lund, 2015; Runfors, 2003; Wiltgren, 2014).

## METOD OCH BESKRIVNING

Denna studie tar sin utgångspunkt i en anrik innerstadsgymnasieskola i en medelstor svensk stad. Under en termin följde jag en gymnasieklass under lektioner, raster och i matsalen. Programmet har internationell inriktning och kräver godkänt inträdesprov i matematik och engelska, som är arbetspråket. Majoriteten av skolans elever har svensk bakgrund. Klassen jag följer har internationell inriktning och lockar många elever med utländsk bakgrund som utgör cirka två tredjedelar av klassammansättningen. Rektorn rekommenderar klassen i samråd med lärare, med motiveringen att det är en klass med ambitiösa, högpresterande elever, men även att klassen utgör ett bra exempel på lyckad integrering. De flesta elever kommer från medelklasshem och har högutbildade föräldrar. En stor andel är födda i Sverige men har föräldrar som har migrerat, en del elever är nyanlända som lockas av att arbetspråket är engelska.

De nyanlända har i vissa fall följt med föräldrar som fått arbete i Sverige, men några kommer från konflikttrabbade områden, eller är här för att studera. Utöver deltagande observation utförde jag 36 enskilda intervjuer med elever, 1 gruppintervju (med 5 elever), 5 enskilda intervjuer med lärare, samt 1 enskild intervju med skolledare. Eleverna liksom lärarna fick välja om de ville hålla intervjuerna på svenska, engelska eller båda språken. En av intervjuerna hölls på engelska och arabiska. Forskningsprojektet är etiskt granskat och alla namn som förekommer i texten är fingerade. Analyserna bygger på tematisk analys där intervjutranskriptioner kombineras med fältanteckningar i en kodning vars syfte är att upptäcka återkommande teman som relaterar till studiens syfte (jfr Braun & Clarke, 2006). Tematisk analys bygger på otaliga läsning av det insamlade materialet i sökande efter teman, det vill säga sammanhängande och meningsfulla mönster i materialet som har relevans för forskningsintresset. Vissa teman uppmärksammades redan i ett tidigt skede av studien. Ett sådant var den exkludering elever med utländsk bakgrund beskrev redan vid vårt första möte, och som jag sedan kunde observera och utforska under intervjuerna.

Studien tar sin utgångspunkt i skolvardagen, men de handlingar och erfarenheter som utspelar sig där är en del av en större kontext. George Marcus (1998) ser etnografi som strategiskt situerad med vilket han menar att lokal etnografi kan hjälpa oss att förstå inte bara det lokala subjektet, utan även något mer generellt, till exempel hur inkludering och exkludering kan samverka, i en större samhällskontext.

## TYDLIGA MEN OUTTALADE GRÄNSER

Längst bak i klassrummet sitter Maral, Tuva, Patrick, och Ida på rad.  
Eleverna arbetar enskilt och koncentrerat med att lösa uppgifterna i

biologiboken. Plötsligt suckar Tuva högt och talar uppgivet om att hon inte förstår.

Patrick skrattar vänskapligt åt hennes höga suck och börjar förklara. Maral skrattar med och försöker hjälpa honom med förklaringen. När Patrick talar nickar kamraterna instämmande, de håller ögonkontakt och bekräftar med små, subtila m-ljud. Men när Maral talar, tystnar de andra, de kastar en hastig blick mot henne, men vänder snabbt bort blicken.

Patrick fortsätter sin förklaring och frågar om Tuva förstår. Det gör hon inte och alla skrattar. Även Maral skrattar, men ingen tittar på henne. Maral frågar om de har gjort uppgiften på sida 86. Tuva stirrar med en tom blick framåt, medan hon skakar på huvudet. Patrick skakar också på huvudet, med blicken fäst i bänken. Ida skruvar på sig men svarar inte.

Gör man den uppgiften så klarnar det, fortsätter Maral. Ingen svarar. Patrick återupptar samtalet, de skojar och skrattar. Maral gör ett flertal försök att skratta med, hon sticker in kommentarer som passar in i deras samtalsämne, och vid de tillfällena bekräftar de henne genom en hastig blick, genom att nicka kort eller svara enstavigt på hennes frågor.

Under hela lektionen är det ingen som ställer frågor till Maral eller nappar på samtalsämnena hon introducerar. Svaren hon får består av ja eller nej. Men ingen är verbalt otrevlig eller elak mot henne. Klasskamraterna besvarar trots allt hennes frågor och de tittar emellanåt på henne när hon talar. Däremot tar de inga initiativ till att tilltala henne, de behåller inte ögonkontakt och Tuva som sitter närmast, sitter aningen vänd bort från Maral, med ryggen lite mot henne. Dessa och liknande former av mikroaggressioner kan vara svåra att opponera sig mot, eftersom de är subtila, outtalade och saknar förmodligen onda intentioner (Kholi & Solórzano, 2012; Sue, 2010).

Eleverna i klassen har bestämda sittplatser som de själva gör anspråk på. De som kallas svenskarna, där Patrick, Tuva och Ida ingår, sätter sig utmed högra sidan av klassrummet. Resten, som utgör cirka två-tredjedelar av klassen, sitter utspridda utmed klassrummets vänstra sida och mitt. Men ibland hamnar man på "fel" sida, som Maral tyckte göra den dagen. Endast några få elever bryter mot de oskrivna reglerna och förklaras av eleverna som undantag. Emanuel beskriver det som följande; "there might be like two Swedish among us but they have very different personalities from the ones sitting on the other side".

Uppdelningen i klassrummet är iögonfallande, och när jag intervjuar eleverna i slutet av fältarbetet nämner påfallande många elever med utländsk bakgrund uppdelningen, som de kopplar till etnicitet, utan att jag specifikt frågat om den. Maral berättar följande:

Man brukar snacka typ såhär "ah [namnet på klassen] är jättebra för man har så många olika kulturer" men de spelar ju ingen roll, för man blir ju

fortfarande, ah, de är ju vi blattarna och sen är det dom svenskarna. De blir, de är ju bara så de blir. (Maral)

Elever med utländsk bakgrund, oavsett om de är nyanlända eller födda i Sverige, beskrivs av skolpersonal och ledning i föreliggande studie som resurser som berikar skolans kultur. Under en intervju beskriver rektorn klassen som ett lyckat integrationsprojekt. Lärarna beskriver eleverna som högpresterande, ambitiösa, skötsamma och hårt arbetande. På så vis bidrar de till skolans fortsatta goda rykte och skiljer sig från den gängse bilden av elever i så kallade socialt utsatta områden.

Oavsett skolprestation brottas elever med utländsk bakgrund med liknande problem vad gäller inkludering och kontakt med jämnåriga svenskar (jfr Hagström, 2018; Nilsson Folke, 2016; Wernesjö, 2015). Inkludering kan hänvisa till graden av individens känsla av att vara involverad i beslutsfattande, och ha tillgång till resurser och information, men den kan även inbegripa en känsla av tillhörighet och att vara uppskattad för sina unika egenskaper. En teoretisk utgångspunkt är att inkludering och exkludering mycket väl kan samexistera.

Trots att eleverna i föreliggande studie har sökt sig till ett internationellt, engelskspråkigt gymnasieprogram är den etniska segregationen påtaglig. Så här beskriver två nyanlända elever segregationen i klassen.

They [The Swedish classmates] won't let other people, unless you are Swede to be in their group, so I think that's kind of segregation. (Christine)

The [name of the class] tries to unite people and give you international perspective and accept other cultures, and I don't really understand why they [the Swedish students] will join such a program that has those standards, when really you want to be isolated in your culture, you know. And it's so *extremely* clear in the classes; foreigners, Swedish. (Emanuel)

Christine beskriver uppdelningen i termer av exkludering och segregation och Emanuel betonar att uppdelningen är extremt tydlig. Både riktar fokus mot dem som upprätthåller gränserna som avvisar dem som inte betraktas som svenskar och isolerar sig i sin egen kultur. De som beskrivs som svenskar görs i Christines och Emanuels beskrivning till agenter med makt att tillåta eller avvisa klasskamraters tillträde till sociala grupper. Påfallande många elever nämner segregationen i klassrummet utan att jag specifikt frågat om den. När jag frågar Hassan hur han upplever den sociala miljön nämner han grupperingar i klassen och fortsätter.

– De grupper som jag ser, *svenskarna*, eller dom som har bott i Sverige väldigt länge, så de pratar väldigt mycket... flytande svenska.

- Men är de svårt å, tror du de är svårt å ta sig in i den här gruppen om man nu skulle vilja?
- Asså, jag vet inte. Vet inte! De verkar, asså, du måste anstränga dig! Du måste ändra dig! Du måste ändra din personlighet!
- Till? Till vaddå?
- Ja, till vad dom är! [fnysar] Jag vet inte vad dom är [skrattar]. (Hassan)

Ansvaret för att potentiellt bli inkluderad i gruppen "svenskarna" vilar på Hassan själv genom att anstränga sig, ändra sig själv och sin personlighet. Han behöver med andra ord bli mer *lik* dem för att inkluderas i gemenskapen. Samtidigt säger Hassan att han inte vet *vad* de är, vilket försvårar inkluderingen. Den rådande diskursen om inkludering, menar Ahmed (2012), riskerar att göra de som ska inkluderas till själva problemet. Det är Hassan som belastas med problemet och samtidigt förväntas finna lösningen.

När jag, i en gruppintervju med fem av de elever som beskrivs som svenskarna, frågar hur de upplever den sociala miljön i klassen, nämner även de, uppdelning i klassrummet. Hugo förklarar att "vi är en kärngrupp och så finns de som kommer in då och då". Men uppdelningen förklaras inte i termer av etnicitet. Istället lyfter de fram interna likheter och gemensamma intressen som förklaring till sin fina gemenskap. Elsa förklarar "vi är på ett eller annat sätt lika allihopa" och Patrick tillägger "och vi har samma slags humor". Elin förtydligar att "jag tror man känner av vilka som är lika en själv typ". Deras svar får mig att fråga "så det krävs någon slags likhet?" och Elsa bekräftar "Ah, lite". Hennes kamrater nickar instämmande.

Hassan är med andra ord inte helt fel ute i sin analys: för att bli inkluderad krävs en form av likformighet. Krav på anpassning genom att ändra personlighet återkommer i andra studier (Gaztambide-Fernández, 2009; Kuriloff & Reichert, 2003; Lund, 2015; Wiltgren, 2020). För att potentiellt bli inkluderad måste Hassan tillskansa sig likheter till gruppen utan att vara del av den. Detta leder till ett moment-22: för att bli inkluderad krävs att man är lik, men för att bli lik, behöver man vara inkluderad. Effekten blir att endast de som redan är lika blir inkluderade. Det är också förklaringen till de få elever som trots sin utländska bakgrund lyckats vinna acceptans bland Hugo, Elsa och deras kärngrupp. "They are more Swedish" förklarar Emanuel.

Svenskhet i det här fallet är inte något påtagligt eller formellt. Svenskhet har beskrivits som en symbolisk gräns som möjliggör eller hindrar känslor av social tillhörighet och gemenskap, samtidigt som den utgör tecken på status och social prestige (Lund, 2015, s. 78). Det handlar inte om var man är född eller vad man "är". Michael Azar (2006) framhäver att svenskhet endast kan definieras genom sin utestängande funktion. Detta gör att svenskhet är en avsaknad av det osvenska. Ahmed (2010) lyfter fram att institutioner är orienterade kring vithet så att till och med kroppar som inte ser vita ut ändå måste besitta vithet för att bli inkluderade.



En del av förklaringen till bristande kontakt mellan svenska elever och elever med utländsk bakgrund är att de inte möts (Möller, 2010; jfr Allport, 1979). Men den rumsliga segregationen som råder på många håll i samhället, genom exempelvis boendesegregation och skolegregation (jfr Sernhede, 2011) eller genom att nyanlända elever kan fastna i mottagningsklasser (jfr Hagström, 2018; Nilsson Folke, 2016) existerar inte här. Här möts elever i skolans korridorer och i klassrummet, på relativt lika villkor vad gäller utbildning och skolarbete. Eftersom arbetspråket är engelska kan nyanlända fortsätta sina studier direkt istället för att påbörja språkintrödnation där risken att fastna i flera år förekommer. Men formell inkludering leder inte per automatik till social inkludering. Snarare beskriver eleverna ett outtalat avståndstagande, en subtil form av exkludering. Flera elever nämner att de endast tilltalas av nödtvång, då skoluppgifter kräver kommunikation (jfr Langmann & Månsson, 2016). Emanuel uttrycker det så här: "when it is *extremely* necessarily, they will have to speak with me".

Trots att kamraterna talar med Emanuel upplever han att samtalet med honom bygger på ointresse och ett slags artighet och plikt. Christine lyfter fram att klasskamraterna svarar henne när hon talar med dem, men mer av artighet än intresse, och hon drar slutsatsen att de inte ämnar inkludera henne i sin sociala grupp. På så vis kvarstår en exkludering trots dagliga möten och samtal.

I mean they would like, you know, talk to you and that, but you would feel yourself like "oh this person doesn't like me". Or this person just want to talk to me cause I'm talking to him or her, but is not actually going to, like include me in the, for example their kind of squad. [...] *Haven't you noticed* like no one except them have actually, you know, like, tried to, get in to their group because it's like always been like that. (Christine)

När det framstår som oundvikligt blir Emanuel och Christine tilltalade. Samtidigt förmedlas ett budskap i form av mikroaggressioner, om att de berörda klasskamraterna i själva verket inte tycker om dem, inte vill tala med dem eller inkludera dem i sin sociala grupp. När Christine har försökt förmå mig att förstå stannar hon plötsligt upp och undrar förvånad, lite förebrående, huruvida jag inte har lagt märke till de processer hon beskriver, jag har ju tillbringat en hel termin i klassen. Istället för att svara på hennes fråga ställer jag ännu en, där jag frågar Christine vad hon tror att det upplevda avståndstagandet beror på.

- They think that we're weird.
- Why?
- Because I don't know, we don't, we are not like them.
- In what sense?
- We're not swede enough [laughs]. (Christine)

Christine drar slutsatsen att klasskamraterna uppfattar henne som konstig eftersom den grupp hon anses tillhöra uppfattas som konstig, inte som "dem" i bemärkelsen inte tillräckligt svensk. Uppdelning uppfattas som både uppenbar och rigid att Emanuel beskriver den i metaforen av att leva i olika världar.

They want to have like their own world, they only speak Swedish among them. They don't talk to you, like you, you probably have seen that in every class. (Emanuel)

Uppdelningen i svenskar och andra som Emanuel beskriver i termer av skilda världar, nämns inte under intervjuerna med de elever som har svenska som modersmål eller med lärarna. När jag tar upp ämnet, medger lärare att de har tänkt på segregationen, men förklarar den täta sammanhållningen bland de elever som benämns som svenskarna med att de har gått i samma skola tidigare och pendlar från samma område. När jag frågar eleverna själva visar det sig att de bor långt ifrån varandra, har skilda resvägar till skolan och att de varken gått i samma skolor eller känt varandra sedan tidigare. Däremot förklarar Elin att "det gick väldigt fort att bestämma vilka man ville umgås med". En motvilja att se segregationen i klassrummet som en fråga om etnicitet har beskrivits i termer av färgblindhet (se Bonilla-Silva, 2017; Bucholtz, 2011). De som exkluderas ur gemenskapen intar istället en inkluderande position sinsemellan.

They always stick together, they're always in a circle, they always stand in a circle. Where's the rest, everyone else, that's not excluding the left or right, this is everyone else except for the eight people who're standing in the circle. Everyone else is moving, going talking to this person and moving to that person and moving to this person and moving to that person. We tend to move around, during the tenancies that we have, asking people "how are you?" and stuff. Whilst, I haven't yet seen some of the people in that circle come up to anyone else other than that circle and say "hey, good morning, what's up?" I haven't yet seen it. And every time I'm passing them I always greet them cause I know they're there and I say "good morning" and they say good morning back. But, I have never seen them have the initiative. (Ali)

Kontakt är eftersträvansvärt, men intresset upplevs inte som ömsesidigt. Ali beskriver klasskamrater som rör sig runt och kallpratar med andra, förutom de åtta elever som alltid håller ihop, som besvarar hälsningsfraser, men inte påbörjar dem. I Alis beskrivning framträder en tydlig "vi" och "de"-diskurs, där den ena gruppen söker kontakt och den andra stänger dörrar. Initiativet att inleda och upprätthålla samtalet hamnar på Ali och de som söker kontakt och resultaten manifesteras i mikroaggressioner, genom subtilt avståndstagande

och korthuggna svar som inte lämnar något större utrymme för samtal. Allport (1979) framhåller att endast kontakt, exempelvis genom att placera elever i samma klass, inte är tillräckligt för att de ska bilda vänskapsband och interagera. En vi-känsla behöver utvecklas, men eleverna klarar inte av att skapa den på egen hand (jfr Putman, 2007), trots att viljan finns från den ena sidan.

#### KORTA SVAR OCH STÄNGDA DÖRRAR

If you start asking questions for example, they will just answer with really short answers and end the conversation. And they will just start talk to each other, they will just start talking Swedish.

– And that's a way of doing what?

– Ignoring you, just isolating you, from their group, if you want to enter their group. (Jozef)

Att kodväxla från ett språk till ett annat kan vara ett sätt att utestänga (Wiltgren, 2014), något som Jozef benämner som att bli ignorerad, isolerad och exkluderad. En annan strategi Jozef nämner är när klasskamrater svarar kort och enstavigt, vilket tolkas som ett bristande intresse för att hålla igång samtalet. Dessa mikroaggressioner är svåra att ifrågasätta eftersom de är subtila och outtalade (Sue, 2010; Wiltgren, 2020). Traditionell mobbningsforskning pekar ut ett antal kriterier för definition av mobbning, bland annat att det ska vara en ondsint handling avsedd att tillfoga skada (Olweus, 1998). Denna typ av utsatthet förekom inte under mina observationer och beskrevs inte under intervjuerna. Ingen är verbalt elak. Jozef får aldrig höra att klasskamraterna inte gillar honom eller att de inte vill tala med honom. Däremot förmedlas ett ointresse. Eftersom det rör sig om subtil exkluderingen snarare än explicit blir den svårare att bemöta.

They give off the vibe that they don't want to talk to you. [...] They would just give a yes or no, but they wouldn't take the conversation further.

(Andrea)

Klasskamraterna besvarar Andreas frågor. Svaren är dock korta och manar inte till fortsatt samtal. Därför tolkar Andrea deras reaktioner som att de inte vill prata med henne. De är artiga men ointresserade.

Eftersom eleverna har olika ämnesval hamnar de ibland ifrån sina nära vänner. Jag observerar hur Ali ofta utnyttjar dessa tillfällen för att skapa kontakt med sina svenska klasskamrater men han möts av undvikande och korta svar i sina försök att starta en konversation. Så här beskriver han själv hur han försöker närma sig August:

I tried to have a conversation with him and he kept on giving me short answers, and it, it was like "eh, what have you been doing the last few days?" "Nothing!" [shrugs and pauses] "*nothing!*" [pauses and stares at me]. That was his answer. How does someone continue from there? When someone direct gives you a cold answer. Other people usually say "eh, not much, actually you know, just going around". And you can continue from there, but when someone just say "Nothing", that cold "*nothing!*". You know when someone is uninterested in talking to you. But I'm still trying, I was like "What do you mean, you were just sitting at home?" and he was like "Nah, I was just at home, yeah". And, it's really hard to connect with someone that does not wanna talk [...] You knock on the door and they open and then they close immediately, like a door slam in your face... (Ali)

Ansvar att initiera och hålla liv i samtalet vilar på Ali, gör han inte det existerar inget samtal. Återigen är det ingen som är direkt otrevlig eller elak. August svarar trots allt på Alis frågor. Samtidigt förmedlar han ett bristande intresse. Trots att han liknar kontaktförsöken vid en stängd dörr, förklarar Ali att man aldrig får ge upp, eftersom det vore det yttersta beviset på att man själv har misslyckats och gett upp på sig själv. Men hur tar man sig igenom en stängd dörr frågar jag Ali, som glatt förklarar att:

You keep knocking! Eventually the person will open the door. You can't, you can't keep the door shut forever. Keep knocking and the person will finally get irritated and open it up for you.

Tillträde till den eftersökta gemenskapen vilar på Ali som ensam förväntas finna en lösning, en väg in. Ansvar för inkludering riktas mot dem som söker inkludering och inte mot dem som exkluderar (jfr Ahmed, 2012).

#### ATT INTE BLI HÄLSAD PÅ

Den rådande statuskillnaden mellan vilken grupp som tar initiativ och söker kontakt och de som avvisar, försvårar vad som skulle kunna utgöra en grogrund för vänskap och interaktion (Allport, 1979). Trots att uppdelningen beskrivs i metaforer av stängda dörrar och att leva i olika världar söker eleverna kontakt med klasskamrater som beskrivs som svenskar, men stöter då på motstånd som manifesterar i outtalade och subtila former av avståndstagande.

Det är tidig morgon och korridoren där eleverna har sina skåp är nästintill tom. Andreas pappa är svensk, hennes mamma är från Indonesien. Andrea har bott i Sverige under ett år och håller på att lära sig svenska. Hon är en av skolans ambitiösa elever, som satsar högt och kämpar hårt. Nu är hon på väg till sitt skåp.

I skolkorridoren där majoriteten av klassens elever har sina skåp möter hon Elsa. Elsa har precis plockat fram sina böcker och är på väg till klassrummet. Tjejerna är på väg att passera förbi varandra i korridoren. Andrea söker ögonkontakt, hon ler igenkännande mot Elsa, just som blickarna möts öppnar Andrea munnen, det är tydligt att hon vill hälsa.

I samma ögonblick vänder Elsa bort blicken, hon stryker närmare korridorsväggen, bort från Andrea, och fäster blicken i väggen medan hon passerar. Andrea sluter läpparna, det glada leendet försvinner och hon verkar koncentrerad och stressad när hon gräver fram sina böcker ur skåpet. Elsa har hunnit en bit bort i korridoren, där möter hon vännen Elin.

Från håll ser man hur tjejerna hälsar glatt på varandra, de står nära och Elsa tar Elin i armen. De fnissar åt något, samtidigt som de går bort till klassrummet. Under lektionen sitter Elsa och Elin där de alltid sitter, utmed klassrummet högre sida tillsammans med sina vänner Patrick, Hugo och August. Alla har de svenska som modersmål och de kallar sig själv för en kärngrupp när jag intervjuar dem, sedan räknar de upp ett antal elever från klassen som de brukar umgås med. Andrea är inte en av dem.

Andrea är inte den enda som denna så kallade kärngrupp inte hälsar på. När jag intervjuar dem frågar jag om de känner sig utanför och om det är därför de alltid håller ihop. De verkar till en börja inte förstå frågan. Sedan förklarar de för mig att det bara är naturligt att man inte kan umgås med alla i en klass. Denna slutsats dras av fler elever, både i denna och andra studier (se exempelvis Gaztambide-Fernández, 2009), men eleverna i denna studie betonar samtidigt vikten av att hälsa och kunna samtala.

Ali har utvecklat en strategi som innebär att alltid initiera hälsningsfraser och de hälsar alltid artigt tillbaka. Gör han inte det passerar han till synes obemärkt. Jozef har en motsatt strategi, han har slutat hälsa. Han förklarar att han har förstått att de inte tycker om att hälsa på honom, att de känner ett visst obehag inför att besvara hans hej. Han tycks mena att han inte vill utsätta dem från obehaget det medför att hälsa på honom och samtidigt skona sig själv från ett tydligt avståndstagande. Med sorgsen röst förklarar han uppgivet:

I used to say hi to everyone but some of them just start not look me in the eye when I pass. Okay, he don't want to say even hi, so I just like "okay".  
(Jozef)

Jozef betonar en stund senare att han inte bryr sig, att de inte är hans vänner utan bara klasskamrater. Han kontrasterar mot sin gamla klass i Syrien med gemenskap och sammankomster. Trots att Jozef rycker på axlarna och talar om att han inte bryr sig upptar beskrivningen en stor del av intervjun, utan att jag specifikt frågat om den. Varför bemöda sig om att beskriva något så ingående som man inte bryr sig om? Att rycka på axlarna och tala om att man

inte bryr sig är ett sätt att hantera avståndstagande. Allport (1979) lyfter fram de starka följderna som avvisande, från vad han som betecknas som referensgrupp, kan medföra för de utsatta i form av skam, skuld, och sorg. Christine talar om att hon känner sig ledsen men att hennes strategi är att försöka låta bli att tänka på det eftersom det ändå inte leder någonvart.

I wish they were more open and I wish they were more caring about other people. It's just hard sometimes. But I try not to think about that. Because I would feel sad and I wouldn't achieve anything from being sad.  
(Christine)

### ROTEN TILL RASISM

Varför är det viktigt att hälsa i skolkorridoren, visa intresse för klasskamrater genom att kallprata och inkludera dem i sociala sammanhang? Andrea förklarar för mig att "det är deras land" och därmed är de den starkare gruppen, de med mer makt och inflytande. Därför får deras avståndstagande en annan innebörd än om en grupp med låg status hade utfört samma handling (jfr Allport, 1979). När Andrea beskriver sina känslor förmedlar hon en sorg över situationen, men ingen förebräelse.

I think it kind of makes me feel inferior, because, they, they are not trying to but it's just that I kind of feel like you know, this is their country, they're the Swedes. Like, we're, we just came here nanana, but, of course that's not what they're doing. No, they can't help it if they can only relate to themselves because they come from the same country. But, I just kind of feel like, why can't we like all, talk to each other and be friends? (Andrea)

Andrea vänder problemet bort från de klasskamrater som hon benämner som svenskarna. Likt flertalet elever uppmärksammar hon att det finns problem, men på grund av att exkluderingen sker subtilt lämnar den inga legitima anledningar till protester. Minoritetsgrupper är enligt Allport (1979, s. 38) nödgad att förhålla sig till majoritetsgruppen som sin referensgrupp i relation till språk, normer, moral och lag. Därför blir deras fördomar mer påtagliga, även om de är av mildare karaktär.

Det händer att eleverna konstaterar att "svenskarna vill inte vara med oss" eller "vår klass är uppdelad". Trots detta är det endast två elever som nämner ordet rasism. Emanuel är en av dem, han talar ursäktande om att han själv låter som en rasist när han beskriver svenskar som inåtvända och kulturellt inskränkta. Den andra är svenskfödda Poneh, vars föräldrar har bakgrund i Iran. Hon betonar att "jag tror inte att det handlar om rasism". Tidigare har hon beskrivit uppdelningen i termer av olyckliga omständigheter, såsom att inte dela gemensamma intressen. Jag frågar henne vad denna uppdelning kan

medföra i ett större samhällsperspektiv, vilket får henne att fundera i banor hon inte har reflekterat över tidigare. Hon resonerar högt ”asså man börjar redan nu och blir uppdelade på det sättet som vi är, så kommer man ju liksom senare söka sig till de människorna som man tror man har mest gemensamt med”. Poneh drar analysen ett steg längre och förklarar att detta skulle kunna innebära att de i maktposition endast banar väg och anställer sina ”likar”. Plötsligt slår det henne och hon utbrister ”wow där har vi roten till rasism”. Hon rycker till och tillägger skrattade. ”Nä jag skoja”. Så återfår hon allvaret i rösten och konstaterar uppgivet:

Ah, de är inte så bra! Verkligen inte bra! Men de finns inte så mycket man skulle kunna göra åt.

Maktlösheten som Poneh ger uttryck för, förekommer hos de allra flesta jag intervjuar. Nikos, vars föräldrar nyligen flyttat från Grekland för högt uppsatta jobb inom vården, talar om att han förstår sina svenska kamrater och att han antagligen hade agerat på samma sätt om han vore i deras skor. Han konstaterar att han inte vill vara här och planerar att flytta tillbaka så fort han kan. Jozef drar paralleller till ett vidare samhällsperspektiv. Samtalet engagerar honom och han växlar till arabiska, det språk som han dagligen använt fram till han flydde Syrien för ett år sedan. Han förklarar att de klasskamrater som inte vill hälsa på honom i korridoren kommer hamna:

- In the government! [växlar till arabiska] I regeringen! I riksdagen! Var som helst. Klassen är som ett litet samhälle, men de kommer att bre ut sig. Om alla skolklasser är på det viset, det är katastrof.
- Katastrof?! [arabiska]
- That’s why I’m not really encouraged to stay in this country. (Jozef)

Ali är en av de drivande eleverna som ser det som sitt ansvar att få till en förändring. En dag lämnas vi ensamma i matsalen och han förklarar vikten av att kunna umgås över skilda identitetskategorier men också riskerna med att inte göra det. Likt Poneh och Jozef funderar han kring hur de sociala processerna i skolan kan relateras till en vidare samhällskontext. Han förklarar: ”They are our future. They are the leaders of tomorrow. What will happen to our society if they only stick together?” Under intervjun återkommer han till ämnet och sina farhågor.

I know Hugo is aiming for politics. I know August is also aiming for politics. I know many who are aiming for politics. If these socially closed groups are the ones that are gonna someday rule the country or even run it in some way, they will maybe, I hope that’s not true, make the social gap between the classes and also the people worse. (Ali)

Att ordet rasism inte omnämns är inte konstigt. Ingen i klassen skulle beskriva sig i ordalaget och ingen skulle beskriva dem så heller. Det finns dock fog att nämna att rasistiska handlingar kan förekomma även hos uttalade antirasister (Bonilla-Silva, 2017).

## DISKUSSION

Formell inkludering bidrar inte per automatik till social inkludering. Inkludering kan med andra ord inte reduceras till fysisk placering av elever under samma tak. Studiens resultat pekar mot att enbart kontakt inte räcker som grund för inkludering och vänskap (jfr Allport 1979) och vita, privilegierade elever från resursstarka hem är inte mer välvilligt inställda mot klasskamrater som inte tillhör normen (jfr Putman, 2007). På en formell nivå accepteras och uppskattas elever med utländsk bakgrund och de tillåts delta i skolans verksamhet, men stöter på mikroaggressioner i kontakt med dem som de kallar för svenskarna.

Mikroaggressioner är svåra att ifrågasätta, och begränsar därmed elevernas möjligheter till motstånd. Då kamraterna faktiskt svarar på tilltal, om än kort, och eftersom lärarna inte verkar se segregationen och exkluderingen som en fråga om etnicitet, blir det svårt att protestera eller påtala problem. Trots att lärarna under intervjuer säger sig ha märkt av den segregering som förekommer i klassrummet, förklarar de den i termer av olyckliga omständigheter, och agerar inte eftersom ingen öppet protesterar. Och eftersom ingen agerar eller protesterar förblir möjligheterna till förändring små. Enskilda mikroaggressioner kan ses som harmlösa, men riskerar samtidigt att bli en förutsättning för allvarlig diskriminering och rasism (Sue, 2010; jfr Allport, 1979). Dessutom upptar vetskapen om riskerna att bli utsatt för mikroaggressioner onödigt tid och energi från annat viktigt såsom skolarbete och sunda vänskapsrelationer. Eleverna tvingas till ständig beredskap för avståndstaganden, avvisanden och exkluderingar och måste lära sig hantera känslor av skam, skuld, och sorg (jfr Allport, 1979).

I materialet framkommer tre strategier för att hantera mikroaggressioner och exkluderingar. En strategi är att se tillvaron som tillfällig, med planer på att en dag flytta utomlands. Problemet med denna strategi är att eleverna inte ser sin framtid i Sverige och det svenska samhället riskerar att förlora en driftig och begåvad ungdom, om flyttplanerna skulle förverkligas. Många unga människor drömmer nämligen om att flytta utomlands, men förverkligar inte planerna av olika anledningar.

En annan, återkommande strategi är att rycka på axlarna och konstatera att man inte bryr sig. Att rycka på axlarna, och intala sig själv att man inte bryr sig, är ett sätt att kontrollera det enda man kan kontrollera, sina egna reaktioner och känslor. Det handlar om att göra situationen betydelselös, i den mening att den rådande tillvaron inte har en inverkan på ens liv.



Chanserna att förändra situationen genom protester är små och ansträngningen skulle vara alltför stor. Dessutom finns det en risk att de som påtalar problem själva blir till problemet (jfr Ahmed, 2012) genom att de ställer till det för intet ont anande och oförstående klasskamrater som utan att ha brutit mot formella regler utmålas som bad guys (jfr Bonilla-Silva, 2017). Alternativet blir att acceptera en situation man inte gillar eller att enskilda individer på egen hand söker bryta gränserna och ta tillfället i akt när de dyker upp. Att söka bryta gränserna utgör den tredje strategin som endast en elev, Ali påtalar. Detta blir till ett projekt för den enskilde istället för ett kollektivt projekt, och skulle det lyckas förändras inte förutsättningarna för andra. Den enskilde blir bara undantagen.

Studiens resultat pekar på att daglig kontakt mellan elevgrupper inte per automatik leder till förändrade kamratrelationer och integrering, men som både Allport (1979) och Putman (2007) framhåller är förändring möjlig om auktoriteter såsom skolledning och lärare uppmärksammar och agerar mot den interna segregationen. På ett återbesök i skolan, några veckor efter avslutat fältarbete, berättar Ali att en av deras lärare nu har uppmärksammat segregationen i klassrummet och uppmanar dem att under lektioner sitta med någon de inte har pratat med under dagen. Jag erinrar mig intervjun med läraren, hur mina frågor fick honom att tänka till och hans omnämnande av strategin som ett medel att få elever att interagera. Men om detta säger jag inget till Ali, som glatt berättar att:

I actually really like the idea, because I got to talk to someone who I haven't spoken to the whole year, Patrick. I haven't spoken to him cause I thought he was such an unsocial person, because he really gives off the feeling that you can't talk to him. But he's actually a nice guy. I told some jokes and he laughed, so I think I have a chance of getting a seat with him. I'm trying my best! Ali

## NOTER

<sup>1</sup> Jag använder Skolverkets (2011) definition av elever med utländsk bakgrund.

## REFERENSER

- Ahmed, Sara. (2010). Vithetens fenomenologi. *Tidskrift för genusvetenskap*, (1-2), 48-69.
- Ahmed, Sara. (2012). *On being included: racism and diversity in institutional life*. Durham and London: Duke University Press.
- Allport, Gordon W. (1979). *The Nature of Prejudice*. New York: Basic Books.

- Anthias, Floya. (2006). Belongings in a globalising and unequal world: rethinking translocations. I Nira Yuval-Davis, Kalpana Kannabiran och Ulrike Vieten. *The Situated Politics of Belonging*. London: Sage.
- Azar, Michael. (2006). *Den koloniala bumerangen: Från schibbolet till körkort i svensket*. Eslöv: Symposion.
- Barth, Fredrik. (1994). Introduction. I Fredrik Barth (red.) *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Bonilla-Silva, Eduardo. (2017). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bucholtz, Mary. (2011). *White kids: Language, race and styles of youth identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bunar, Nihad. (2010). The geographies of education and relationships in a multicultural city enrolling in high-poverty, low-performing urban schools and choosing to stay there. *Acta Sociologica*, 53(2), 141-159.
- Bunar, Nihad, & Sernhede, Ove. (2013). Inledning. I Nihad Bunar & Ove Sernhede (red.) *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: Om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.
- Eriksen, Thomas Hylland. (2007). *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa.
- Gaztambide-Fernandez, Rubén. (2009). *The Best of the Best: Becoming Elite at an American Boarding School*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Gruber, Sabine. (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Norrköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet. (Diss.)
- Hagström, Miriam. (2018). *Raka spår, sidospår, stopp: Vägen genom gymnasieskolans språkintrödnad som ung och ny i Sverige*. Linköping University Electronic Press. (Diss)
- Hall, Stuart. (2000). Old and new identities, old and new ethnicities. I John Solomos & Les Back (red.) *Theories of race and racism: A reader*. London: Routledge.
- Jonsson, Rickard. (2007). *Blatte betyder kompis: Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront. (Diss.)
- Kallstenius, Jenny. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolor, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis. (Diss.)
- Kuriloff, Peter. & Reichert, Michael. (2003). Boys of Class, Boys of Color: Negotiating the Academic and Social Geography of an Elite Independent School. *Journal of Social Issues*, 59(4), 751-769.
- Lamont, Michelle & Molnár, Virág. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167-195.

- Langmann, Elisabeth & Månsson, Niclas. (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1-2), 79-100.
- Lund, Stefan. (2015). *School choice, Ethnic Divisions and Symbolic Boundaries*. New York: Palgrave Pivot.
- Marcus, George E. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton: Princeton University Press.
- Mattsson, Katarina. (2005). Diskrimineringens andra ansikte – svenskhet och ”det vita västerländska”. I Masoud Kamali & Paulina de los Reyes (red.) *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering: Rapport av utredning om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU 2005:41*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Möller, Åsa. (2010). Den ”goda” mångfalden. *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspedagogik*, 19(1), 85-106.
- Nilsson Folke, Jenny. (2016). ‘Sitting on embers’: a phenomenological exploration of the embodied experiences of inclusion of newly arrived students in Sweden. *Gender and Education*, 28(7), 823-838.
- Olweus, Dan. (1998). *Mobbning i skolan: vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Putman, Robert D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The 2006 Johan Skytte Prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137–174.
- Runfors, Ann. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma. (Diss.)
- Sernhede, Ove. (2011). School, youth culture and territorial stigmatization in Swedish metropolitan districts. *Young*, 19(2), 159-180.
- Skolverket (2011). *Skolverkets lägesbedömning 2011 Del 1 – Beskrivande data: Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Barn och elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Skolverket.
- Törnqvist, Maria. (2015). *Performing politics, producing privilege: Student formation at an internationally oriented Swedish upper secondary school*. Centre européen de sociologie et de science politique, Working Papers.
- Sue, Derald Wing. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. John Wiley & Sons.
- Wernesjö, Ulrika. (2015). Landing in a rural village: home and belonging from the perspectives of unaccompanied young refugees. *Identities*, 22(4), 451-467.
- Wiltgren, Loyal Kasselias. (2014). *Stolt!: Om ungdomar, etniciteter och gemenskaper*. Diss. Linköping University Electronic Press.
- Wiltgren, Loyal Kasselias. (2016). *Etnicitet som resurs i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Wiltgren, Loyal Kasselas. (2020). Polite exclusion: high-performing immigrant students experience of peer exclusion. *Race Ethnicity and Education*, 1-17.

# Fjärrundervisning - en central del i skolans digitalisering

Jörgen From<sup>1</sup>  
Umeå universitet

Fanny Pettersson  
Umeå universitet

Gerd Pettersson  
Umeå universitet

## ABSTRACT

I denna artikel analyseras fjärrundervisning i relation till skolans digitalisering, med Nivåer av Lärande som teoretiskt ramverk. Detta görs med utgångspunkt i de försök till digitalisering som sedan 1980-talet pågått i svensk grund- och gymnasieskola, och den brist på pedagogiska objekt i termer av skolans undervisningsuppdrag som kännetecknar dessa försök. Ytterligare en del i föreliggande studie utgör en historisk beskrivning av fjärrundervisningens framväxt i svensk skola, där fjärrundervisning varit ett sätt att hantera skolans behov. Sedan redovisas ett empiriskt case om lärares erfarenheter från, och perspektiv på, egen fjärrundervisning i svensk skola. Detta tydliggör att lärarna använder digital teknik i ett målinriktat pedagogiskt syfte, vilket i detta sammanhang innebär att digital teknik är verktyg för att bedriva fjärrundervisning. Slutligen förs en diskussion kring vad som kännetecknar det pedagogiska objekt och den pedagogiska process som utvecklas och realiseras på olika nivåer i skolorganisationen i samspelet mellan fjärrundervisning och skolans digitalisering. Den slutsats som dras är att skolans digitalisering snarare är en fråga om pedagogik än om teknik.

## INLEDNING

Skolans digitalisering har en till synes lång historia i Sverige. Första tecknen på digitalisering kom under 1960-talet med resonemang om datorns framtida roll i klassrummet. Digitaliseringen tog ordentlig fart på nationell nivå under 1980-talet, med tydliga krav och statligt finansierade digitaliseringsinitiativ med syftet att öka integrering och användning av digital teknik i klassrummet

(se Jedeskog, 2005; Perselli, 2014; Perrotta & Evans, 2013; Tallvid, 2015). Medan nationella satsningar har visat sig ge möjligheter att över tid bygga upp tekniska och digitala infrastrukturer, har inverkan på pedagogisk och organisatorisk utveckling skett i mer begränsad omfattning (Hylén, 2013; Jedeskog, 2005; Håkansson-Lindqvist, 2015). Förklaringar har relaterats till digitaliseringens brist på pedagogiska objekt, top-down styrda initiativ med bristande koppling till lärares praktik, samt brist på mål, visioner och support i skolorganisationen (Hylén, 2013; Håkansson-Lindqvist, 2015; Jedeskog, 2005, se även internationella exempel som Petko, Egger, Cantieni & Wespi, 2015). Detta har dock inte dämpat den teknikoptimism som de senaste fyra årtiondena präglat såväl forskning som policy på området (Player-Koro, 2016). Ny teknik har hela tiden framhållits som lösningen på skolans problem inklusive de problem som skolan snarare tillskrivits än uppvisat (Player-Koro, 2016).

Inom ramen för skolans digitalisering finns dock exempel där skolans utvecklingsbehov drivit på integreringen av IKT med mer djupgående och långvariga förändringar i den pedagogiska och organisatoriska praktiken (Pettersson, 2018b). Fjärrundervisning utgör ett sådant exempel (From & Pettersson, 2018; Pettersson, 2018a; Pettersson & Olofsson, 2019). Kunskap om fjärrundervisningens utveckling i Sverige, samt hur pedagogiska och organisatoriska utvecklingsprocesser kan analyseras och förstås i relation till den pågående digitaliseringsprocessen i svensk skola är dock ej så utvecklad. Syftet med denna artikel är att analysera och förstå fjärrundervisning i relation till skolans digitalisering. För att uppnå detta syfte används aktivitetsteori och konceptet *Nivåer av Lärande* skapat av Bateson (1972) och utvecklat av Engeström (1987) som teoretiskt ramverk.

### **Nivåer av Lärande**

Det finns ett flertal studier som pekar på avsaknad av teoretiska och konceptuella ramverk för att analysera och förstå aspekter av fjärrundervisning i grund- och gymnasieskola (Barbour, 2018). Detta innebär enligt Barbour (2019) att fältet länge karaktäriserats av lärares egna utsagor och best practice utan teoretiska och konceptuella raster som förklaringsmodeller. För att undersöka och förstå hur utveckling och förändring sker när förutsättningar för en praktik förändras, i detta fall undervisning i svensk skola, används kulturhistorisk aktivitetsteori och konceptet *Nivåer av Lärande* (översatt från *Levels of learning*, framtaget av Bateson, 1972; utvecklat av Engeström, 1987). Karaktäristiskt för aktivitetsteori är fokus på utveckling och transformation. Studier visar samtidigt att transformation i utbildningssektorn ofta utgörs av långsamtgående processer influerade av normer och traditioner om hur skola och undervisning ska vara och fungera (Pettersson, 2015; Hauge, 2014). Därför används i denna studie *Nivåer av Lärande* som grund för analytiska

kategorier (jf. Bateson, 1972; Engeström, 1987; de Lange, 2010) för att kunna analysera och diskutera mindre, men framtida potentiella, steg av transformation avseende digitalisering i svenska skola.

Konceptet Nivåer av Lärande, som också utgör en central del i det aktivitetsteoretiska transformationsbegreppet, har beskrivits av Bateson (1972) och senare Engeström (1987) som tre steg av utveckling: Lärande I, Lärande II och Lärande III. Det första steget, Lärande I (LI), karaktäriseras av extremt långsam utveckling i form av förbättring av verktyg. Lärande II är en mer komplex form av utveckling, och har av Engeström (1987) delats in i två former: Lärande IIa (LIIa) som en reproduktiv form av utveckling och Lärande IIb (LIIb) som en mer produktiv form. LIIa, med hög grad av reproduktion, innebär exv. utveckling av nya digitala verktyg men som används tillsammans med gamla undervisningsmetoder. Kombinationen av gamla och nya verktyg och traditioner kan, som framgår av Engeström (1987) och de Lange (2010), orsaka störningar i den reguljära verksamheten, vilket i sin tur kräver experimenterande med nya undervisningsmetoder. Att testa och experimentera med nya metoder och strategier genom att reflektera och ifrågasätta det gamla, kännetecknar LIIb. Även om LIIb resulterar i mer omfattande förändringar, såsom exv. ny undervisningspraxis, är spridningen begränsad till individnivå (t ex lärare och lärarlag). När förändringen sprids och får förankring på kollektiv nivå med kvalitativa förändringar i praktik, struktur, mål och organisation sker en transformation av hela aktivitetssystemet som en del av LIII (Engeström, 1987) vilket kan orsaka påfrestningar och utmaningar för de inblandade.

*Tabell 1.* Exempel på lärandenivåer i digitaliserade utbildningskontexter (inspirerad av Bateson, 1972; Engeström, 1987)

Lärandenivåer	Utvecklingssteg
<b>LI</b>	Digitalisering som småskalig utveckling och användning av digitala verktyg för att stötta befintlig praktik
<b>LIIa</b>	Digitalisering som implementering av digitala verktyg för att stötta men inte förändra befintlig praktik
<b>LIIb</b>	Digitalisering som implementering av digitala verktyg samt utveckling av nya undervisnings- och lärandepraktiker med spridning till hela lärarlag
<b>LIII</b>	Digitalisering som utveckling av nya sätt att undervisa, arbeta, kommunicera och organisera hela skolorganisationen

I följande avsnitt ges, med stöd av lärandenivåerna, en beskrivning av de försök till digitalisering som sedan 1980-talet pågått i svensk grund- och gymnasieskola, följt av en historisk beskrivning av fjärrundervisningens framväxt i svensk skola. I artikeln presenteras därefter ett empiriskt case som fokuserar lärares erfarenheter från, och perspektiv på, sin egen utveckling av

fjärrundervisning i svensk skola. Analysen fokuserar hur lärare hanterar digital och pedagogisk förändring och hur det kan kopplas till olika lärandenivåer. I den avslutande delen av artikeln förs en diskussion kring vad som kännetecknar det pedagogiska objekt och den pedagogiska process som utvecklas och realiserar på olika nivåer i skolorganisationen i samspelet mellan fjärrundervisning och skolans digitalisering. Diskussionen avslutas med en del kritiska reflektioner och förslag kring fortsatt forskning på området.

## SKOLANS DIGITALISERING

Digitalisering i svenska grund- och gymnasieskolor är en pågående process, med spår tillbaka 1960-talet (Karlsruhn, 2009). Under 1960-talets slut visade svenska beslutsfattare inom skolområdet stort intresse för hur teknik och datorer kunde påverka skolans undervisning. Under 1970-talet kom ett antal mindre satsningar såsom Datorn I Skolan (DIS) med nyckelorden *om, med* och *av* datorer. Arbetet med skolans digitalisering tog ordentlig fart under 1980-talet, med tydliga krav på nationell nivå att öka integrering och användning av digital teknik i klassrummet (se Jedeskog, 2005; Perselli, 2014; Perrotta & Evans, 2013; Tallvid, 2015). Med detta följde en rad nationella försök att driva skolans digitalisering, med ambition att skapa bättre förutsättningar för lärande och utveckling, samtliga baserade i en optimistisk syn på ny teknik som lösning på alla skolans problem (Player-Koro, 2016). Dessa försök har beskrivits av Jedeskog (2005; se även Perselli, 2014; Tallvid, 2015) som fyra vågor som dragit in över svensk skola med målet att öka skolledares, lärares och elevers IKT-användning (Håkansson-Lindqvist, 2015).

Under början av 1980-talet utfärdade regeringen (Skolöverstyrelsen, 1980) den första läroplanen (Lgr80) som lade vikt vid 'datalära' och datorns roll i undervisningen. Under samma tidsperiod introducerades, som ett första steg mot ökad teknik i skolan, COMPIS (COMPUter In School) med upphandling av datorer som skulle passa undervisning. Under 1980-talets slut kom även det treåriga projektet Datorn Och Skolan (DOS) (Söderlund, 2000), med målet att öka och stärka integreringen av digital teknik i undervisningen. DOS-projektet beskrevs som tredelat med försöksverksamhet ute i skolor, samt regionalt- och centralt utvecklingsarbete. Trots politiska mål och finansiella satsningar för att köpa in datorer, uppnåddes inte den förväntade utvecklingen i undervisningen. Förändringarna karaktäriserades snarare av mindre tekniska implementeringar som går att likna med aspekter av LI.

Under slutet av 1980-talet och under början av 1990-talet genomfördes två reformer med stor inverkan på svensk skola. Ansvaret för skolor skiftade från stat till kommun, och 1992 inrättades en ny myndighet – Skolverket – som bland annat fick ett uttalat uppdrag att producera och tillhandahålla digitala verktyg och tjänster i skolan (Håkansson-Lindqvist, 2015). Inom ramen för uppdraget tillsatte Skolverket ett antal projekt för att kartlägga tillgången till



datorer i svenska grundskolor. Resultaten visade på bristande datorkunskaper hos lärare, och begränsade resurser för att köpa in hård- och mjukvara (Hylén, 2013). 1994 inrättades Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling (KK-stiftelsen) som ett statligt forskningsstödjande organ för att stärka Sveriges konkurrenskraft. Samma år gav Regeringen KK-stiftelsen i uppdrag att stötta och sprida IT-användningen inom svenska skolor. Med uppdraget följde starka finansiella resurser till kommuner, och till forskning om IT i skolan. Totalt omfattade uppdraget 27 större skolutvecklingsprojekt med totalt 51 inblandade kommuner som tillsammans skulle leda vägen för ökad digitalisering i skolan (Jedekog, 2005). Den nya tekniken sågs alltså som lösningen på skolans problem, men trots omfattande resurser och rikstäckande spridning uppfyllde satsningen inte heller denna gång de förväntade målen om digitalisering av den svenska skolan. Satsningarna på skolans digitalisering låg vid denna tidpunkt på vad som kan förstås som aspekter av LIIa, det vill säga nya digitala verktyg men samma praktik som förr, men där förväntningarna från policynivå om större förändring och transformation i skolan närmade sig vad som kan liknas med LIII.

Under 1990-talet kom även SOU-texten *Vingar åt människans förmåga* (SOU 1994:118) med fokus på IT-användningens betydelse för skolområdet, och sedan regeringens skrivelse *Lärandets verktyg* (1997/98:176) med infrastrukturfrågor och lärarfortbildning i fokus. Under 1990-talet genomfördes även satsningar som ITiS (IT i Skolan, en av de historiskt största lärarsatsningarna i Sverige). Enligt Karlsson (2004) nådde ITiS omkring 75 000 lärare, i nästan alla kommuner, vilket då utgjorde cirka 60 % av alla lärare i Sverige. Satsningen fokuserade dels på infrastruktur med en dator till varje lärare, och dels på en ökad kompetensutveckling med lärare som förändringsagenter. Som forskning visade fick satsningen positivt bemötande. Lärare fick möjlighet att diskutera samarbeta med kollegor både inom och mellan skolor och den upplevda IT-kompetensen ökade, men kraven på förändrade arbetspraktiker var påtagliga (Chaib, Chaib & Ludvigsson, 2004; Jedekog, 2005; Karlsson, 2004). Även vid denna tid återspeglar försöken till att digitalisera den svenska skolan av satsningar på ny teknik (LIIa), men förväntningarna på skolans transformering kan sägas likna LIII.

Praktisk IT- och Mediekompetens (PIM) lanserades 2006 av Myndigheten för skolutveckling, på uppdrag av regeringen, som en fortutbildningsinsats för att tillhandahålla IKT-verktyg och öka IT-kompetensen hos lärare i svenska skolor. PIM genomfördes fram till det avvecklades 2014, av 150 000 lärare och skolledare (Skolverket, 2016). Programmet, som gavs individuellt eller i grupp, var gratis för skolan, och innehöll fem olika nivåer av IKT-kompetens. Under samma tidsperiod, med start under 2010-talet kom implementeringsprojekt som 1:1 (en dator, en elev) med syftet att fortsatt stimulera skolans digitalisering (Grönlund, 2014; Håkansson-Lindqvist,

2015). Detta möjliggjordes av att många svenska skolor vid denna tid var utrustade med trådlöst internet (Hylén, 2013).

De höga förväntningarna på policynivå, och de därtill hörande nationella satsningarna på teknik i klassrummet gav dock inte önskat utfall. Enligt Skolinspektionens (2012) rapport hade exv. tillgången till digitala teknologier i skolan (karaktäriserat av LIIa) ökat medan förändringar i undervisningspraktiken (LIIb) hade realiserats i betydligt mindre omfattning. Att lärarnas behov och erfarenheter förbisågs i top-down implementeringarna (Hylén, 2013; Jedeskog, 2005; Håkansson-Lindqvist, 2015), samt en otydlighet över huruvida skolans digitalisering skulle bidra till ett ökat lärande *om* datorn eller lärande *med* datorn som stöd (Söderlund, 2000; Håkansson-Lindqvist, 2015), är några av de förklaringar som identifierades. Detta framkom även av Skolverket som på uppdrag av regeringen utvärderat IT-användningen och IKT-kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning. I Skolverkets rapporter (2009, 2013, 2016) lyftes exv. behovet av strategiskt ledarskap och professionell utveckling inom alla nivåer i skolan samt behovet av att integrera IKT i undervisningen på ett mer medvetet och strukturerat sätt (strategiska satsningar som skulle kunna förstås som mål om LIII). Dessa aspekter återspeglas även i de senaste förändringarna i den svenska läroplanen (Skolverket, 2019), i den nationella strategin för skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 2017) och i den nationella handlingsplanen för skolans digitalisering (Sveriges Kommuner och Landsting, 2019).

Liknade utvecklingsprocesser, vilka skulle kunna förstås i termer av LIIa, har även beskrivits i internationell forskning (Hauge, 2014; Haelermans, 2017; Player-Koro, 2016; Bock och Probst, 2018). Haelermans (2017) menar exv. i sin studie att *"Simply having access to ICT in education will not necessarily lead to an effective use of ICT in education."* (p.101). Som Player-Koro (2016) menar bidrar digitaliseringssatsningar i många fall till att reproducera, snarare än transformera, sedvanlig undervisningstradition (jfr även Agélii Genlott, Grönlund & Viberg, 2019; Player-Koro, 2013). Detta innebär enligt Bock och Probst (2018), att digital teknik används för att stötta men inte förändra undervisningen. Enligt Player-Koro (2016) och Williamson (2019) kan det tekniska fokuset förstås ha sin grund i ett neoliberalt förhållningssätt där skolan blir en del av en marknad med stora finansiella intressen i att utrusta skolan med ny teknik, oavsett skolans faktiska behov av ny teknik, hur den kan användas och i vilka pedagogiska sammanhang. Hague (2014) menar närmare att de långsamtgående pedagogiska utvecklingsprocesser beror på skolans starka normer och traditioner som inte så lätt låter sig utmanas av ny digital teknik. Som Vanderlinde, Aesert och van Braak (2015) visar ställer mer omfattande IKT-implementeringar högre krav på klassrumskultur, rollfördelning och anpassning till nya förutsättningar.

Agélii Genlott och Grönlund (2016) menar att IKT-användning som inte integreras med ett tydligt pedagogiskt mål och med en pedagogisk metod kan

ge sämre resultat i skolan än om det inte används alls. Liknande studier visar hur IKT-användningen blir som mest effektiv när den grundas på, och kopplas till, pedagogiska mål och strategier (Jahnke & Kumar, 2014; Jahnke et al. 2017) och med tydlig support från övergripande strukturer (Agélie Genlott, Grönlund & Viberg, 2019; Ottestad, 2013; Petko et al., 2015; Pettersson, 2018b). Digital kompetens, lärares designval och organisatoriska stödstrukturer framstår därmed som frågor av relevans utöver de om tillgång till ny teknik i klassrummet (se även Jahnke & Kumar, 2014; Jahnke, Bergström, Mårell-Olsson, Häll & Kumar, 2017; Olofsson & Lindberg, 2014; Ottestad, 2013; Hague, 2014; Warschauer, Zheng, Niiya, Cotten & Farkas, 2014). Andra studier pekar även på digitaliseringens multidimensionella karaktär med de komplexa system som påverkar digitalisering på olika nivåer. Vanderlinde et al. (2015) menar exv. att förutsättningar på individuell lärarnivå (t ex digital kompetens, professionell utveckling) och organisationsnivå (t ex skolans visioner, digitalt skolledarskap) på olika sätt kan antingen hindrar eller stödjer IKT-användningen.

Även om digitalisering såväl nationellt som internationellt tenderar att resultera i teknisk utveckling relaterat till lägre Nivåer av Lärande (LI, LIIa) finns strömningar där digitalisering utgjort en pedagogisk fråga, med bas i skolans faktiska behov (se t ex Pettersson, 2018b). Som ett sådant exempel ges i nästa avsnitt en beskrivning av fjärrundervisningens utveckling i Sverige. Därefter presenteras studiens empiriska case.

## FJÄRRUNDERVISNING I GRUND- OCH GYMNASIESKOLA

Parallellt med digitaliseringens framväxt finns exempel på undervisningspraktiker som förutsätter tillgång till digital teknologi, men är sprungna ur skolans behov, exv. av att ge elever och lärare likvärdiga förutsättningar oavsett skolans geografiska placering (Pettersson, 2009). Fjärrundervisning är ett sådant exempel, där en ny undervisningsform kräver omfattande digitalisering men också ett pedagogiskt och organisatoriskt utvecklingsarbete (From & Pettersson, 2018; Pettersson, 2018a; Pettersson & Olofsson, 2019), inte minst utveckling av nya arbetssätt och metoder för att kunna planera, genomföra och utvärdera undervisningsformen (Häll, Hällgren & Söderström 2007; Millet, 2012; Xiong, Ge, Wang & Wang, 2016).

Som tidigare nämnts är en av skolans största utmaningar att leva upp till alla elevers rätt till en likvärdig utbildning (Jobér, 2015), som i förlängningen ska skapa sociala och ekonomiska förutsättningar för såväl individ som samhälle (Lundahl, 2016). Likvärdighetsaspekten har under åren inte minst accentueras i små och medelstora kommuner som, i jämförelse med mer attraktiva storstadsregioner, ofta haft betydande svårigheter när det gäller att rekrytera behöriga rektorer och lärare (jfr Pettersson, 2017). Dessa svårigheter har i sin tur inskränkt på elevers rätt till undervisning av behöriga lärare,

kanske främst i glesbygdsskolor och i specifika ämnen som minoritetsspråk eller elever i behov av extra stöd genom specialpedagogisk verksamhet (Pettersson, 2017). Denna problematik har varit påtaglig under lång tid, och lika länge har fjärrundervisning setts som en möjlighet att hantera lärarbrist och långa avstånd mellan skolor (jfr Häll, Hällgren & Söderström, 2007; From & Pettersson, 2018; Pettersson, 2017; Pettersson & Olofsson, 2019).

Fram till 1970-talet tillhandahölls utbildning för elever i grundskoleåldern genom att skolor fanns där eleverna och deras familjer var bosatta, såväl i städer som i byar (Dahllöf, 1973), vilket innebar att eleven undervisades i den skola som låg närmast hemmet. Som en effekt av den tilltagande urbaniseringen, fanns dock insikten om att distansen mellan elevernas hem och skolan i många mindre kommuner skulle komma att öka (Dahllöf, 1973). Som senare framgick av Ubas studie (2015), lades 490 svenska skolor ner under perioden 1991–2010. För många elever ersatte långa och tidskrävande skolbussresor tid för läsläsning, lek med kamrater och andra fritidsaktiviteter (Andræ Thelin & Solstad, 2005). För många skolor blev frågan om tillgång till behöriga lärare därmed alltmer komplex.

Under 2011 infördes även krav om lärarlegitimation och nya behörighetsregler (2011:326), vilket i sin tur förstärkte svårigheten att rekrytera behöriga lärare. Ett flertal av Sveriges kommuner fick därmed ordentliga problem med att leva upp till de juridiska krav som ställdes på utbildning och ett alternativ för att hantera problematiken var fjärrundervisning, som började diskuteras, inte minst ur ett likvärdighetsperspektiv, inom och mellan skolhuvudmän (se t ex Pettersson, 2009; Pettersson & Olofsson, 2019; Häll, Hällgren & Söderström 2007). Under 2000-talet prövades och utvärderades också fjärrundervisningsformatet i begränsad omfattning (se t ex Hegerholm, 2007; Häll, Hällgren & Söderström 2007). Som framkom i utvärderingarna ansågs erfarenheterna av fjärrundervisningsformen viktig eftersom den inte bara förväntades bidra med likvärdig utbildning och behöriga lärare, utan även ett ökat utbildningsutbud.

Denna utveckling noterades även från myndighetshåll, och som ett resultat blev fjärrundervisning från 2015-07-01 tillåten men med viss begränsning vad gäller ämnen och genomförande (Skollagen, 2010:800). Enligt Skollagen (2010:800) skulle fjärrundervisningen bedrivas som en interaktiv undervisningsform med stöd av informations- och kommunikationsteknik (IKT). Enligt den nya lagen tilläts elever och lärare vara åtskilda i rum men inte i tid, så länge en handledare var närvarande i den lokal där eleverna befinner sig. Tillåtna skolämnen bestämdes till moderna språk, modersmål, samiska i sameskolan och teckenspråk, samt för att ge elever studiehandledning på modersmål och integrerad samisk undervisning (Skollagen, 2010:800).

I realiteten bedrivs dock fjärrundervisning i en vidare omfattning än så, då fjärrundervisning för många skolor runt om i Sverige ses som ett sätt att

hantera faktiska behov (se t ex Öjefors-Stark, 2019, Stenman & Pettersson, 2020). Det kan till exempel handla om att tillämpa fjärrundervisning i andra ämnen än de som tillåts, inte tillåten användning av entreprenad, det kan även handla om elever som deltar i fjärrundervisning hemifrån eller en distansutbildning, som innebär kommunikation på annat sätt än i realtid (Skolverket, 2018). Digitaliseringen möjliggör för dessa skolor att utveckla fjärrundervisning som en ny undervisningspraktik för att hantera lokala och regionala behov, det vill säga en utveckling som rör sig på LIIb och kanske även LIII. Tilläggas kan att i februari 2020 kom en lagrådsremiss med förslag om utökade juridiska möjligheter att använda fjärr- och distansundervisning i det svenska skolsystemet, enligt förslaget ska förändringarna i Skollagen gälla från och med 200801 (Regeringen, 2020).

## FJÄRRUNDERVISNING – ETT EMPIRISKT CASE

Runt om i Sverige finns exempel där skolor och skolhuvudmän på olika vis arbetat för att utveckla former för fjärrundervisning och där digitala teknologier, sprungna ur skolans digitalisering, utgjort förutsättningar för denna utveckling. För att synliggöra vad som kan ske på olika nivåer i skolorganisationen, när fjärrundervisning med stöd av skolans digitalisering introduceras och utvecklas, används i denna artikel ett empiriskt case med fokus på lärares erfarenheter. Caset baseras på ett forsknings- och utvecklingsprojekt (finansierat av Vinnova och projektägare var Ifous, delar av empirin är presenterad i projektets slutrapport) av fjärrundervisning i svensk skola åren 2016–2017. De 35 lärare som medverkade hade via respektive rektor anmälts till FoU-studien om fjärrundervisning. I samband med starten av FoU-projektet informerades deltagarna om att varierade data skulle samlas in och att allt deltagande i den forskningsbaserade delen var frivilligt. Detta innebär att etiska krav och principer gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande för humaniora och samhällsvetenskap (Vetenskapsrådet, 2017) har följts. Information om frivilligt deltagande och möjligheten att avsluta deltagandet i studierna upprepades också vid respektive datainsamling.

### Metod och genomförande

Designen för datainsamlingen bestod av två mätningar via webbenkäter samt processdata genom pedagogernas loggböcker under läsarets gång. Data tar avstamp i kvalitativa och kvantitativa metoder och styrkan som tillskrivs varierade metodkombinationer är att under en relativt kort projektperiod, erhålls tillförlitlig och variationsrik kunskap om fjärrundervisning samt att denna form av metodtriangulering stärker tillförlitligheten av resultaten (Creswell, 2003). Ytterligare ett skäl för metodval var att studien omfattade

ett geografiskt vidsträckt område och i relation till långa avstånd hade det inte varit möjligt att besöka och intervjuva samtliga deltagare.

Den första webbenkäten genomfördes vid projektets start i oktober 2016, och den andra i slutet av projektåret i oktober 2017. Enkäterna syftade till att ge data om lärarnas inställning till IKT och undervisning i allmänhet, och till fjärrundervisning i synnerhet. De 29 frågor i enkäterna bestod av fasta svarsalternativ och öppna frågor, som möjliggjorde mer fördjupade fritextsvar. Frågorna i webbenkäten var tematiserade och enkäten omfattade, förutom bakgrundsfrågor om respondenterna, följande temaområden; förväntningar på fjärrundervisning, förväntningar på det egna lärandet, framtiden, om digitala verktyg. Den andra enkätundersökningen bestod av samma frågor men med fokus på erfarenheter snarare än förväntningar.

Förutom att besvara webbenkäterna blev lärarna ombudda att föra loggbok (jfr Moon 2006) en gång varannan vecka från mitten av oktober 2016 till maj 2017. Loggbokenskrivandet syftade till att dokumentera utvecklingen av den egna undervisningsprocessen, både hur den planerades och hur den genomfördes. För att vägleda lärarna i skrivprocessen formulerades följande övergripande rubriker: 1) Så här planerar jag närundervisningen och så här planerar jag fjärrundervisningen, 2) Så här genomför jag oftast lektionerna med fjärrundervisningen, 3) Egna tankar, funderingar och reflektioner (ex planering, genomförande eller efterarbeten eller annat). För att erhålla ytterligare detaljer uppmanades lärarna även att exemplifiera det egna ämnet genom att bifoga lektionsplaneringar.

### **Urval, deltagare och bortfall**

Samtliga lärare i FoU-studien erbjöds att fylla i de båda webbenkäterna och att föra loggböcker om undervisningsprocessen när fjärrundervisning tillämpas och när traditionell undervisning genomförs. Webbenkäten besvarades av totalt 35 deltagare varav 14 respondenter besvarade enkäterna i sin helhet, samt förde loggbok.

Respondenterna representerade grund- och gymnasieskolor som på eget initiativ beslutat om att bedriva fjärrundervisning i olika skolämnen. Utmärkande för respondentgruppen var att det handlade om erfarna lärare som oftast arbetat mer än tio år i skolan. Det empiriska underlaget i föreliggande studie är i huvudsak hämtat från webbenkäternas fritextsvar och loggböckernas texter.

Att 21 lärare valde att ej fullt ut besvara enkäter och skriva loggböcker kan vara ett problem för studiens tillförlitlighet. Bortfallet kan delvis bero på att fjärrundervisning var en relativt ny företeelse för de allra flesta lärarna och av det skälet kan lärarna ha valt att använda tiden till planering och genomförande av fjärrundervisning samt att följa elevernas kunskapsutveckling och i lägre grad till att besvara enkäter och dokumentera i loggböcker. De faktum att enbart 14 respondenter besvarade enkäterna och

loggboken kan således bero på en upplevd eller en verklig tidsbrist. En annan anledning kan vara stor arbetsbörda eftersom fjärrundervisning initialt tar längre tid att planera jämfört med traditionell undervisning.

### *Bearbetning av data*

Efter att all data samlats in gjordes genomgångar och flera genomläsningar av allt material. För att analysera materialet gjordes en innehållsanalys med syfte att utkristallisera centrala teman i data utifrån de olika lärandenivåerna (Graneheim & Lundman, 2004). Analysprocessen fokuserade på att sammanställa, systematisera och gruppera respondenternas utsagor i syfte att upptäcka mönster som i sin tur kunde utgöra innehåll i de potentiella teman. Analysprocessen gav underlag för tre provisoriska teman: (1) Lärande IIa, (2) Lärande IIb samt (3) Efterfrågan på Lärande III.

För att skapa en helhet av studiens resultat och de tre analytiska teman gjordes även en analys av den tidsmässiga dimensionen i materialet för att se om det fanns en möjlig kronologisk ordning i innehåll och mellan teman. Analysen resulterade slutligen i följande tre teman (i kronologisk ordning):

- Utgångspunkt i teknik (LIIa)
- Från teknik till pedagogisk utveckling (LIIb)
- Organisation och strategiskt ledarskap (efterfrågan på LIII)

Den kronologiska ordningen, vilken också kunde påvisa en utvecklingsprocess, jämfördes slutligen mot materialet i sin helhet genom en ytterligare genomläsningar av loggböcker och enkätsvar. Den sammantagna analysen resulterade i ett material som kunde beskriva den pedagogiska och organisatoriska process som utvecklas och realiserar på olika nivåer i skolorganisationen, i skärningspunkten mellan fjärrundervisning och skolans digitalisering.

## RESULTAT

I föreliggande avsnitt presenteras resultatet från det empiriska caset. Detta görs med utgångspunkt i tre övergripande teman enligt ovan. Respondenterna kommer att benämnas som R1-R14.

### **Utgångspunkt i teknik**

De ingående skolornas motiv för att utveckla och implementera fjärrundervisning är och har varit varierande. Några exempel är bristen på behöriga lärare, ge lärare tillgång till fler elever, lärares arbetstid fokuserad till undervisning snarare än till resor mellan skolor, ge elever tillgång till fler behöriga lärare, bredda tillgången av ämnen för elever samt samverkan inom

och mellan kommuner, för att därmed skapa möjligheter att leva upp till alla elevers rätt till en likvärdig utbildning. Mer konkret tycks det handla om att skolaktörerna erhåller fler verktyg och metoder med avseende på att uppnå och tillgodose skollagen (2010:800). Trots beskrivna motiv har dock många skolor, historiskt sett, inte haft tekniska förutsättningar för att bedriva fjärrundervisning, vilket sammanfattas i följande citat: *De tekniska förutsättningarna på den tiden [under 90-talet] satte delvis stopp för planerna med rena fjärrlektioner* (R5).

Som framgick av resultaten från den första enkäten kände sig lärarna vid läsarets start ganska positivt inställda till utveckling och implementering av fjärrundervisning. Fjärrundervisningsformatet beskrevs som en möjlighet att utveckla, organisera och genomföra nya undervisningsformer som en del av den egna professionsutvecklingen. Även förväntningarna för elevernas del var, enligt såväl lärarenkäter som loggböcker, höga avseende på exv. social interaktion, elevers utveckling och för att kompensera och överbrygga frånvaro för sjukdom och för så kallade ”hemmasittare”.

Gemensamt för lärarna var också att de vid terminsstart såg fungerande teknik som den enskilt viktigaste faktorn för att lyckas med fjärrundervisning, likväl som att man såg teknikstrul som det enskilt största hindret mot att lyckas. Flera tidiga noteringar i loggböckerna rör fokus på ljudteknik, dålig ljudkvalitet försvårade eller i sämsta fall omöjliggjorde lärarens och elevernas diskussioner, uppkopplingar som inte fungerat vilket försinkat lektionsstarter var andra tekniska problem som framkom i loggböckerna. Centralt i lärarnas reflektioner från tidig höst är frågor om vilken utrustning eller mjukvara som fungerar bäst, eller tvivel på sin egen kunskap om IKT. *Bekantar mig med Google hangout genom att titta på Youtube filmer, samt testkör programmet* (R13). *Teknikstrul är en faktor som man nog måste räkna med. Vi har provat lite olika lösningar men alla har sina brister även om vissa fungerar bättre och vissa sämre. Det viktiga är som jag ser det att alltid ha andra möjliga alternativ för kommunikation tillgängliga* (R4). *Ett problem har varit att det känts obehävt för eleverna att prata rätt ut med en ”skärm”* (R12). *Ljudet hackade lite grann* (R1).

En annan aspekt som framkommer i loggböckerna under tidig hösttermin 2016 är fokus på tidsåtgången för planeringsarbetet. Från loggböcker och lektionsplaneringar är det exv. tydligt att lärarna lade mer tid på såväl för- som efterarbete vid fjärrundervisning, i jämförelse med sin vardagliga närundervisning. En del av den ökade tidsåtgången anges vara att planerings- och efterarbete i högre grad görs skriftligt, en annan del kopplas till lärarnas egna begränsade erfarenheter av fjärrundervisning. I detta avseende relateras till krånglande teknik, vilket innebar att lärarna kände sig tvungna att utarbeta alternativa lösningar i sina lektionsplaneringar för att kunna hantera just teknikstrul. Sammantaget är det relativt problematiserande reflektioner i underlaget, exv.: *Ibland känns det som att detta aldrig kommer att fungera* (R4) eller *Funderar också på om elever och lärare har lättare att vara mer flexibla och spontana i ett*



*fysiskt klassrum? Eller om det enbart är en vana? (R6). Det förekommer tvivel på om fjärrundervisning passar eleverna, då vissa förefaller ovana och osäkra.*

### **Från teknik till pedagogisk utveckling**

Under senare delen av hösten 2016 tycks det dock ske en märkbar förändring, teknik och tidsåtgång tonar ut alltmer ur det empiriska underlaget och istället förskjuts intresset alltmer till pedagogiska reflektioner. Det handlar dels om social interaktion, hur kunna se och bekräfta alla eller hur fördela ordet i diskussionsövningar, men framför allt om att utveckla en metodvariation inom ämnet och fjärrundervisningsformen. Exv. att kunna variera mellan bild- och filmvisning, genomgång av faktatexter, skrivövningar och att träna elever i att skriftligt och muntligt redovisa och uttrycka sina åsikter. Tre lärare uttrycker detta som: *Jag utvecklar fler sätt att kommunicera med eleverna via dator och kanske testa fler arbetsätt som inte centrerar så mycket kring att jag ska föreläsa kring varje nytt område (R8), respektive Bättre planering, roligare lärmiljö. Alla elever får bra undervisning (R5). Jag ville gärna vara påläst och kunna visa powerpoint eller tankekartor beroende på vilket ämne det är (R3).*

Parallellt med detta börjar reflektioner kring behov av ett pedagogiskt kollegialt utbyte med andra lärare som fjärrundervisare att dyka upp i materialet. Med andra ord riktas lärarnas intresse alltmer mot designfrågor kring fjärrundervisning, vilket innebär olika sätt att planera och genomföra fjärrundervisningen. Detta kan förstås som ett behov av att lärarna får de pedagogiska förutsättningar de eftersträvar för att kunna genomföra fjärrundervisning av god kvalitet (som de själva bedömer det). *Tydligare struktur, bilder, kopplingar till vardagen, elevens egna erfarenheter (R14). Jag hade gett eleverna i läxa att se genomgångarna innan lektionen (R8). Planerade horisontell inläring, elev lär av elev, dvs slags kamratinläring. Eleverna gjorde en Power Point presentation med svåra ord, bilder etc. som gjorde att eleverna lättare kunde ta anteckningar under presentationerna och de förstod därigenom bättre varandras presentationer på franska (R11).*

Under vårterminen 2017 ger lärarna uttryck för att vara alltmer nöjda med den egna fjärrundervisning och utsagorna vittnar om att lärarna börjar se en potential för pedagogisk utveckling: *Ett roligt sätt att arbeta och som ger stora möjligheter för att utveckla undervisningsmetoder, elevkontakter, mtrl. (R9). Sammantaget förefaller utvecklingsrörelsen ge utfall även till eleverna, som enligt lärarnas utsagor har gått till alltmer nöjda elever. Även avseende tid och tidsåtgång har perspektivet skiftat, fjärrundervisning beskrivs som något som sparar tid och möjliggör en mer effektiv tidsanvändning, exv. för de lärare som slipper resor till eleverna. Det är dock främst två andra aspekter som betonas, det ena är att de digitala material man utvecklat går att återanvända på ett smidigt sätt och det andra är att materialen och tekniken fungerar så pass bra att man börjat använda dem i sin dagliga undervisning: *Främst genom integreringen av digitala lärresurser och digitala verktyg i undervisningen (R2).**

Efter ett läsår med fjärrundervisning uppger lärarna även att de har utvecklat en digital samverkan med sina elever som fungerar, och de ser fjärrundervisning som något som utvecklar alla elever. Detta kan tyckas motsägelsefullt då det enbart är vissa elever som berörs av fjärrundervisning, men många tycks vara övertygade om att satsningen på fjärrundervisning har gett *Bättre IKT-kunskaper för mig som lärare* (R1), vilket kommer alla elever tillgodo.

Sammantaget uppges satsningen på fjärrundervisning som utvecklande för den egna pedagogiska planeringen och genomförandet av undervisningen, vilket skulle kunna förstås som att lärarna ser fjärrundervisning som en del av sin professionella utveckling. Framför allt betonas att fjärrundervisning inneburit att man organiserar sin undervisning på ett annat sätt än tidigare, att nya former av undervisning utvecklats, att samarbetet mellan kollegor på skolan, men också med andra utanför den egna skolan, blivit bättre.

### Organisation och strategiskt ledarskap

Inom det tredje, och i kronologisk ordning avslutande, temat pekar lärarnas reflektioner ut ett ökat behov av dels ett kollegialt samarbete, dels ett strategiskt ledarskap för att ge förutsättningar till fortsatt utveckling. Detta relateras till flera aspekter, där en är den struktur och den organisation som behövs för att bedriva fjärrundervisning av god kvalitet. Bara det faktum att fjärrundervisning inbegriper en fjärrlärare, en handledare och kanske en IT-pedagog samt schemaläggning vid olika skolenheter understryker behovet av samordning och struktur, menar lärarna. En annan aspekt som betonas är att fjärrundervisning har en potential att leda till generell pedagogisk utveckling, men det förutsätter samordning kring infrastruktur och lärresurser. En tredje aspekt, men sammanflätad med de första två, rör det behov av ökad kollegialitet och samordning som lärarna ser: *Lyckas inte om enskilda lärare ska driva själva, behöver stöd från rektor och förutsättningar organisatoriskt* (R7).

Som framkommer i såväl loggböcker som enkäter tycks lärarnas erfarenhet av fjärrundervisning ytterligare ha förskjutits i en positiv riktning. De flesta lärarna ser fjärrundervisning som en vital del i den egna professionella utvecklingen, samt att fjärrundervisning leder till utveckling i planering och genomförande av den egna undervisningen. Ett av många exempel är följande: *eleverna får välja ett av de förvalda ämnesområdena som finns på ett delat google docs på lärplattformen. Uppgiften är att i par göra en kort film om varsitt fördjupningsområde. Filmerna ska sedan läggas upp på lärplattformen* (R10). Överlag ser man att fjärrundervisning innebär nya former av undervisning och för att lyckas med detta anger ingen 'Fungerande teknik' som en viktig faktor, i stället betonas förhållningssätt, samarbete och ledarskap. I den utveckling som skett under läsåret så kan två huvuddrag urskiljas, lärarna har gått:

1) Från att se fjärrundervisning som ett alternativ till reguljär undervisning, till att se fjärrundervisning som central för pedagogisk utveckling och för skolans digitalisering: *Sambället digitaliseras allt mer idag. Att använda digitala lösningar i undervisningen är en anpassning till det allt mer datoriserade sambället (R2).*

2) Från att sköta sin egen undervisning själv till att se undervisning som en kollegial aktivitet och efterfråga/se behov av ett strategiskt ledarskap, dels för att säkra kvalitet, dels för att möjliggöra utveckling. Man menar att det inte åvilar enskilda pedagoger att ansvara för IT-infrastrukturer etcetera, samtidigt som man ser stor potential till utveckling när ledningen tar ansvar och agerar: *Kräver att alla delar i organisationen är delaktiga – huvudman – rektor – lärare – elever – vårdnadshavare (R6).*

För denna grupp lärare framstår nu fjärrundervisning som en central del av skolans digitalisering, och de understryker nödvändigheten av att skolledningen går in och utövar ett strategiskt ledarskap.

## FJÄRRUNDERVISNING – ETT STRATEGISKT INSLAG I SKOLANS DIGITALISERING

Skolans digitaliseringsprocess har pågått i mer än 30 år, i närmare fyra årtionden, och har präglats av statligt finansierade digitaliseringsinitiativ med bas i en obruten teknikoptimism. Å ena sidan har skolan, via dessa nationella satsningar, givits möjlighet att över tid bygga upp digitala resurser och strukturer (inklusive datorer, surfplattor, lärplattformar och digitala läromedel), samt en viss digital kompetens att planera, genomföra och utvärdera digitala undervisningspraktiker. Å andra sidan visar forskning och utvärdering av dessa initiativ att pedagogisk och organisatorisk utveckling skett i begränsad omfattning (Hylén, 2013; Jedeskog, 2005; Håkansson-Lindqvist, 2015; Skolverket, 2009, 2013, 2016).

För fjärrundervisning utgör digitalisering och tillgång till digitala teknologier, som framgår i denna studie, en viktig förutsättning för att hantera de pedagogiska behov skolan har (se även Millet, 2012), men där tekniken i sig inte utgör någon slags fristående satsning eller en lösning. Istället fungerar strävan om en tillgänglig, högkvalitativ och likvärdig undervisning som ett viktigt mål, som ger digitaliseringen en pedagogisk betydelse, då digital teknik så att säga öppnar upp en väg för att uppnå likvärdighet i skolan oavsett geografisk plats (Pettersson, 2009; Stenman & Pettersson, 2020). Detta tydliggörs även i denna studie där lärarna, trots inledande oro avseende teknikanvändning, i och med fjärrundervisningen har ett tydligt pedagogiskt objekt med digitalisering och teknikanvändning. Att den digitala tekniken eftersom under läsårets gång integreras i den dagliga undervisningspraktiken i klassrummet kan förstås som att tekniken såväl möjliggör, som bär fram, ett

alltmer ökande pedagogiskt mervärde för lärarna. Detta innebär, enligt lärarnas egna utsagor, att nya former av undervisning, såväl enskilt som i samarbete med andra, utvecklas, samt att digitala undervisningsformer även utvecklas och tillämpas i den reguljära klassrumsundervisningen (jfr LIIB).

Som framgår i studien förutsätter även fjärrundervisning, för att kunna utvecklas och ta form, ett organisatoriskt utvecklingsarbete på skolan. Som Yu och Chen (2016) och Xiong et al. (2016) också menar behöver pedagoger förutsättningar att utveckla nya arbetssätt och pedagogiska metoder, samt kunskaper att kunna planera, genomföra och utvärdera det nya fjärrundervisningsformatet. Detta ställer, enligt lärarna i studien, krav på att ledning och organisation skapar förutsättningar för digitalisering och pedagogisk utveckling (se även Ottestad, 2013; Pettersson, 2018b; Vanderlinde & van Braak, 2010). Dels lyfts behovet av ett kollegialt samarbete, dels behovet av ett strategiskt ledarskap för att ge förutsättningar till fortsatt utveckling för att bedriva fjärrundervisning av god kvalitet (jfr LIII). Ovan beskrivna behov och utmaningar ställer även krav på skolledare att utveckla kompetenser för att kunna leda det strategiska och operativa utvecklingsarbetet (jfr Pettersson & Olofsson, 2019).

Den utveckling som tydliggörs i det empiriska caset utgör ett exempel på hur samspelet mellan ett tydligt skolutvecklingsbehov och digitaliseringens möjligheter drivit på mer skolövergripande, djupgående och långvariga förändringar i den pedagogiska och organisatoriska praktiken (jfr även Häll, Hällgren & Söderström 2007; Millet, 2012; Pettersson, 2018b; From & Pettersson, 2018; Xiong et al., 2016). När lärarna fjärrundervisar används digital teknik, vid sidan av de relationer, strukturer och kontextuella förutsättningar som präglar reguljär klassrumsundervisning, med ett pedagogiskt syfte vilket öppnar för ett pedagogiskt mervärde, snarare än som 'business as usual' där digital teknik blir mer av en krydda i vardagliga rutiner (jfr Håkansson-Lindqvist, 2015; Player-Koro 2016). Därmed öppnas också ett utrymme för lärarna för kvalitativt andra typer av pedagogiska erfarenheter och reflektioner relativt den dagliga klassrumspraktiken, ett utrymme som för lärarna i det empiriska caset gav möjlighet till pedagogiskt utvecklingsarbete med hjälp av digital teknik. Fjärrundervisning förefaller sålunda både förutsätta och kunna frambringe såväl digitalisering som ett pedagogiskt och organisatoriskt utvecklingsarbete (jfr LIII), med ett tydligt pedagogiskt objekt (From & Pettersson, 2018; Pettersson, 2018b; Pettersson & Olofsson, 2019).

Grunden till fjärrundervisningen som motor i denna utveckling torde stå att finna i det enkla faktum att fjärrundervisningen är sprungen ur skolans pedagogiska och organisatoriska behov, och faktiska förutsättningar och utmaningar. Digitaliseringen leds och drivs därmed utifrån ett pedagogiskt mål och objekt. Fjärrundervisning skulle därmed kunna förstås som ett centralt strategiskt inslag i skolans digitalisering. En rimlig slutsats är därmed att skolans digitalisering är en pedagogisk fråga, inte en teknisk. Med denna

förståelse av såväl fjärrundervisning som skolans digitalisering blir det således centralt att också förstå de kringliggande strukturer och lokala kontexter som omsluter den pedagogiska praktiken. En förståelse av, och ett sätt att hantera, skolans digitalisering som förefaller betydligt mer produktiv än en teknikoptimistiskt baserad förståelse, som oftast mynnar ut i så kallade blame-games där skolans aktörer pekats ut som orsak till bristande utveckling (Pettersson, 2018a).

Forskningen på området delar nämligen den teknikoptimism som präglat svensk utbildningspolicy under lång tid, och av samma, ovan beskrivna, orsaker (jfr Williamson, 2019). Player-Koros (2012) analys av drygt 600 artiklar inom 'educational technology' visar att cirka 95 % av artiklarna baserades på författarnas tilltro till olika typer av digital teknik, och en förväntad inneboende potential hos tekniken att utveckla den pedagogiska praktiken i skolan: *"The tale that framed the articles was almost exclusively optimistic and articulated a strong faith in the capability of educational technology to improve and transform education"* (Player-Koro, 2016, s. 100). Ett annat exempel på hur forskning, utbildningspolicy och IT-industri är sammanflätade, med skolan som marknad i sikte, är den årliga Bett-mässan ([www.bettshow.com](http://www.bettshow.com)) som marknadsförs som 'The global meeting place for education buyers'.

När det gäller skolans digitalisering är situationen sålunda den att såväl policy som forskning sedan årtionden baserats på en positivt laddad övertygelse om teknikens förväntade möjligheter, och skolan som marknad, snarare är på skolans faktiska behov. När skolan inte utvecklas och förändras som förväntat (trots tillgång till digital teknik) så är logiken att då måste felet ligga hos skolans aktörer, tekniken innehar ju all denna potential, därav de ovan nämnda blame-games (se även Pettersson, 2018a). Varken policy eller forskning tar hänsyn till skolans uppdrag, situation och behov, kontextuella faktorer eller de ramar och strukturer som präglar skolans verksamhet. Inte heller tas hänsyn till att skolans verksamhet är en komplex social praktik, där skolans aktörer är levande människor. Som Fransson, Holmberg, Lindberg och Olofsson (2018) så förtjänstfullt visar så finns det exv. stora skillnader i lärares förhållningssätt till ny teknik, trots att det handlar om lärare i samma ämne, på samma skola och i samma lärarlag. Allt detta talar för att skolans digitalisering bör förstås som en pedagogisk fråga, inte en teknisk eller en fråga om tillgång till teknik. Skolans kärnverksamhet är pedagogisk, med elevens lärande som mål, snarare än teknikanvändning. En utgångspunkt i de pedagogiska behoven skolan har, där digital teknik kan bidra till att realisera pedagogiska objekt, snarare än de möjligheter som den digitala tekniken i sig medför framstår därmed som betydligt mer produktiv för forskning på området. Igen, kort sagt, skolans digitalisering är en pedagogisk fråga, inte en teknisk.

## SLUTSATS OCH FORTSATT FORSKNING

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang kan skolans digitalisering som begrepp, praktik, studie- och kunskapsobjekt sägas befinna sig i ett skede, åtminstone i en svensk utbildningskontext, där ingen entydig bild eller definition av skolans digitalisering finns bland forskare, beslutsfattare, profession eller marknadsaktörer, ej heller rörande vad skolans digitalisering ska medföra i termer av teknisk, pedagogisk och organisatorisk utveckling och transformation. Skolans digitalisering, som begrepp betraktat, har många möjliga meningar och innebörder som behöver relateras till skolans lokala kontext och pedagogiska behov. Med andra ord, en utmaning för forskning på området är att beskriva och definiera vad som avses med skolans digitalisering, för att på så vis klargöra vad som studeras och vilka kunskapsanspråk som görs i termer av teknisk, pedagogisk eller organisatorisk utveckling. På så vis kan mer formaliserade diskussioner om skolans digitalisering ta form, med utgångspunkt i respektive skolas pedagogiska och organisatoriska behov – något som i sig kan bidra till en mer nyanserad förståelse för digitaliseringens mening och innebörd inom ramen för svensk skola.

## NOTER

<sup>1</sup> From, F. Pettersson och G. Pettersson utvecklade projektidén och studiens övergripande design. Data till studien samlades in av From och G. Pettersson som också genomförde en första databearbetning. Studiens teoretiska inramning utvecklades gemensamt. Analys genomfördes och diskuterades gemensamt av de tre forskarna och ett utkast till artikeltext författades, diskuterades och reviderades gemensamt. Samtliga författare kom överens om val av tidskrift och godkände den slutliga version som skickades in.

## REFERENSER

- Agélii Genlott, Annika, & Grönlund, Åke (2016). Closing the gaps—improving literacy and mathematics by ict-enhanced collaboration. *Computers & Education*, 99, 68–80.
- Agélii Genlott, Annika, Grönlund, Åke & Viberg, Olga (2019). Disseminating digital innovation in school – leading second-order educational change. *Education and Information Technologies*, 24, 3021–3039, <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09908-0>

- Andræ Thelin, Annika & Solstad, Karl Johan (2005). *Utbildning i glesbygd - samspel eller konflikt? En kunskapsöversikt*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Barbour, Michael K. (2018). Exploring K-12 distance, online, and blended learning worldwide. I R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (2:a uppl.). Pittsburgh, PA: Entertainment Technology Center Press, Carnegie Mellon University.
- Barbour, Michael K. (2019). The landscape of K-12 online learning: Examining the state of the field. I M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (Fjärde uppl.) (s. 521-542). New York: Routledge.
- Bateson, Gregory (1972). *Steps of an Ecology of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bock, Annekatrin & Probst, Larissa (2018). Opening up the classroom: Enabling and interrupting digital media practices in the school. *Education in the North*, 25(3), 130-138.
- Chaib, Christina, Chaib, Mohamed & Ludvigsson, Ann (2004). *Leva med ITiS: Nationell utvärdering av IT i skolan*. Jönköping: HLK, Encell/Nationellt kompetenscentrum för livslångt lärande. [http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A4381&ds\\_wid=-6731](http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A4381&ds_wid=-6731)
- Creswell, John W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2:a uppl.). Thousand Oaks: Sage.
- Dahllöf, Urban (1973). Pedagogik. I Leif Lindberg, & Britt-Marie Berge (Red.), *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik* (s. 189–192). Lund: Studentlitteratur.
- de Lange, Thomas (2010). *Technology and Pedagogy: Analysing digital practices in media education*. Norway: AIT Oslo AS.
- Engeström, Yrjö (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Fransson, Göran, Holmberg, Jörgen, Lindberg, Ola Jens & Olofsson, Anders Daniel (2018). Digitalise and capitalise? Teachers' self-understanding in 21st-century teaching contexts, *Oxford Review of Education*, 45(1), 102-118. DOI: 10.1080/03054985.2018.1500357
- From, Jörgen, & Pettersson, Gerd (2018). *Digitalisering för framtidens skola. Fjärrundervisning – bättre utsikter för fler elever*. Stockholm: Ifous.
- Graneheim, Ulla & Lundman, Berit (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. DOI: [10.1016/j.nedt.2003.10.001](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001)
- Grönlund, Åke (2014). *Att förändra skolan med teknik: Bortom "en dator per elev"*. Örebro Universitet, Örebro.

- Haelermans, Carla (2017). *Digital Tools in Education. On Usage, Effects, and the Role of the Teacher*. Stockholm: SNS Förlag. <https://www.sns.se/aktuellt/digital-tools-in-education-on-usage-effects-and-the-role-of-the-teacher>
- Hauge, Trond Eiliv (2014). Uptake and use of technology: bridging design for teaching and learning. *Technology, Pedagogy & Education*, 23(3), 311–323. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.942750>
- Hegerholm, Hallstein (2007). *Eksperimentering av små skolefelleskap*. Nesna: Informatikkseksjonen.
- Hylén, Jan (2013). *Digitalisering i skolan—en kunskapsöversikt*. Ifous rapportserie, 1. <https://kfsk.se/larandechoarbetsliv/wp-content/uploads/sites/8/2015/01/Ifous-Digitalisering-i-skolan-2013-1.pdf>
- Håkansson-Lindqvist, Marcia (2015). *Conditions for technology enhanced learning and educational change: A case study of a 1:1 initiative*. (Doctoral dissertation, Department of Education No. 114). Umeå Universitet: Umeå.
- Häll, Lars, Hällgren, Camilla, & Söderström, Tor (2007). *Elev- och lärarefarenheter av fjärrundervisningen i Pajala*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Jahnke, Isa, Bergström, Peter, Mårell-Olsson, Eva, Häll, Lars, & Kumar, Swapna (2017). Digital didactical designs as research framework: iPad integration in Nordic schools. *Computers & Education*, 113, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.006>
- Jahnke, Isa, & Kumar, Swapna (2014). Digital didactical designs: Teachers' integration of iPads for learning-centered processes. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30(3), 81-88. <https://doi.org/10.1080/21532974.2014.891876>
- Jedeskog, Gunilla (2005). *Ch@nging school. Implementation of ICT in Swedish School, Campaigns and Experiences 1984–2004*. Uppsala University: Department of Education.
- Jobér, Anna (2015). *Social klass i skolan. Det kompensatoriska uppdraget*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Karlsohn, Thomas (2009). *Teknik—retorik—kritik: Om IT-bubblan och datoriseringen av den svenska skolan*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Karlsson, Mia (2004). *An ITiS teacher team as a community of practice*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 216), Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.. <http://hdl.handle.net/2077/10304>
- Lundahl, Lisbeth (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/1745499916631059>
- Moon, Jennifer A. (2006). *Learning journals – A handbook of reflective practice and professional development* (2:a uppl.). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.



- Millet, James A. (2012). *Virtual Learning in K-12 Education: Successful Instructional Practices and School Strategies*. Prescott Valley, Arizona: Northcentral University.
- Olofsson, Anders D. & Lindberg, J. Ola (2014). Moving from theory into practice - on the informed design of educational technologies. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(3), 285–291. DOI: 10.1080/1475939X.2014.945275
- Ottestad, Geir (2013). School leadership for ICT and teachers' use of digital tools. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(1-2), 107-125.  
<https://www.idunn.no/dk/2013/01-02/school-leadership-for-ict-and-teachers-use-of-digital-tools>
- Pettersson, Fanny (2015). *Learning to be at a distance: Structural and educational change in digitalizing medical education*. Doktorsavhandling, Umeå University: Department of Education.
- Pettersson, Fanny (2018a). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005-1021. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Pettersson, Fanny (2018b). Digitally Competent School Organizations – Developing Supportive Organizational Infrastructures. *International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning*, 14(2), 132-143.  
<https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2976>
- Pettersson, Gerd (2009). *Ansökan om att bedriva försöksverksamhet gällande distansundervisning för elever i grundskolan och gymnasieskolan inom avgränsade områden* (Dnr 505-3529-09).  
[http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/207/207612\\_ansokan\\_gp\\_2018.pdf](http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/207/207612_ansokan_gp_2018.pdf)
- Pettersson, Gerd (2017). *Inre kraft och yttre tryck. Perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå Universitet.
- Pettersson, Fanny & Olofsson, Anders D. (2019). Learning to teach in a remote educational context – exploring the organization of teachers' professional development of digital competence. I A. Littlejohn, J. Jaldemark, E. Vrieling-Teunter, F. Nijland (Red.) *Networked Professional Learning: Emerging and equitable discourses for professional development*. New York: Springer.
- Perrotta, Carlo & Evans, Michael (2013). Instructional design or school politics? A discussion of 'orchestration' in TEL research. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 260-269. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00494.x>
- Perselli, Ann-Katrin (2014). *Från datasal till en-till-en: En studie av lärares erfarenheter av digitala resurser i undervisningen*. Doktorsavhandling 196, Mittuniversitetet. Härnösand: Mittuniversitetet.
- Petko, Dominik, Egger, Nives, Cantieni, Andrea, & Wespi, Barbara (2015). Digital media adoption in schools: Bottom-up, top-down, complementary or optional? *Computers & Education*, 84, 49–61.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.019>

- Player-Koro, Catarina (2012). *Reproducing Traditional Discourses of Teaching and Learning Mathematics: Studies of Mathematics and ICT in Teaching and Teacher Education*. Göteborg, Institutionen för tillämpad informationsteknologi. Göteborg: Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/29043>
- Player-Koro, Catarina (2013). Hype, hope and ICT in teacher education: a Bernsteinian perspective, *Learning, Media and Technology*, 38(1), 26-40. DOI: 10.1080/17439884.2011.637503
- Player-Koro, Catarina (2016) The contemporary faith in educational technology – a critical perspective, *Tidskrift för Professionsstudier*, 12(23), 98-106. DOI: <https://doi.org/10.7146/tfp.v12i23.96735>
- Skolverket (2009). IT-användning och IT-kompetens. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2192>
- Skolverket (2013). IT-användning och IT-kompetens i skolan. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3005>
- Skolverket (2016). Uppdrag om IT-användning och IT-kompetens i skolan. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3667>
- Skolverket (2018). *Redovisning av uppdrag om fjärrundervisning*. U2015/04701/S 2015-10-01.
- Skolverket (2019). Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11). Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan>
- Stenman, Saga & Pettersson, Fanny (2020). Remote teaching for an inclusive education? An analysis of remote teachers views on remote teaching and their need for pedagogical digital competence. *International Journal of Information and Learning Technology*. Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/IJILT-10-2019-0096>
- Sveriges Kommuner och Landsting (2019). *Nationell handlingsplan för digitalisering av skolväsendet*. Tillgänglig: [https://webbutik.skl.se/shop?funk=visa\\_artikel&artnr=7585-773-2](https://webbutik.skl.se/shop?funk=visa_artikel&artnr=7585-773-2)
- Söderlund, Anders (2000). *Det långa mötet - IT och skolan: Om spridning och anammande av IT i den svenska skolan*. Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet, 22. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Tallvid, Martin (2015), *1:1 i klassrummet: Analyser av en pedagogisk praktik i förändring*. Doktorsavhandling, Center for Educational Science and Teacher Research and Research School in Educational Science, 42. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Uba, Katrin (2015). Protests Against the School Closure in Sweden: Accepted by Politicians? I Lorenzo Bosi, Marco Giugni, & Katrin Uba (Red.), *The Consequences of Social Movements* (s. 159- 184). Cambridge: Cambridge University Press.

- Utbildningsdepartementet (2017). Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet. Svenska regeringen. Tillgänglig:  
<http://www.regeringen.se/4a9d9a/contentassets/00b3d9118b0144f6bb95302f3e08d11c/nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet.pdf>
- Vanderlinde, Ruben, Aesert, Koen, & van Braak, Johan (2015). Measuring ICT use and contributing conditions in primary schools. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 1056–1063. DOI:10.1111/bjet.12282
- Vanderlinde, Ruben & van Braak, Johan (2010). The e-capacity of primary schools: Development of a conceptual model and scale construction from a school improvement perspective. *Computers & Education*, 55, 541–553. DOI: [10.1016/j.compedu.2010.02.016](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.016)
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsled*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Warschauer, Mark, Zheng, Binbin, Niiya, Melissa, Cotten, Sheila, & Farkas, George (2014). Balancing the one-to-one equation: Equity and access in three laptop programs. *Equity & Excellence in Education*, 47(1), 46-62.  
<https://doi.org/10.1080/10665684.2014.866871>
- Williamson, Ben (2019). New power networks in educational technology. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 395-398. DOI: 10.1080/17439884.2019.1672724
- Xiong, Caiping, Ge, Jun, Wang, Qiyun & Wang, Xuejun (2016). Design and evaluation of a real-time video conferencing environment for support teaching: an attempt to promote equality of K-12 education in China. *Interactive Learning Environments* (s. 596-609). <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1171786>
- Yu, Liang & Chen, Shijian (2016). Synchronous Remote Classroom Connecting K-12 Schools in Developed and Undeveloped Areas: A Case Study from China. I Jinbao Zhang, Junfeng Yang, Maiga Chang & Tingwen Chang (Red.), *ICT in Education in Global Context* (s. 277-291). Singapore: Springer.
- Öjefors-Stark, Anna-Katarina (2019). *Fjärrundervisning – perspektiv från skola, region och forskning*. Magisteruppsats, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

# Den tacksamma leken - Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning

Linnéa Holmberg

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet

Eva Kane

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet

## ABSTRACT

Lek har länge varit, och är fortfarande, en central aspekt i fritidshemmets verksamhet. Barns lekande framstår i sammanhanget som något oantastligt och som otacksamt att kritisera. Med en diskursanalytisk ansats belyser artikeln hur talet om lek i utbildningspolitiska styr- och policydokument legitimerar en viss skildring av samtidens fritidshem och undersöker hur forskning om fritidshem använder begreppet lek. Analysen belyser hur det vetenskapliga talet om lek på ett alltför oproblematiserat sätt reproducerar begreppsanvändningen som har påvisats i fritidshemmets verksamhet genom tidigare empiriska studier. I denna reproduktion används tal om lek för att iscensätta olika element i fritidshemsverksamhet på sätt som passar såväl traditionella fritidshemsideal som rådande utbildningspolitiska idéer. Framträdande i detta är den allsidiga funktion i talet om lek som används för att legitimera andra företeelser, exempelvis lärande och professionalism. Det tacksamma begreppet lek möjliggör därigenom vetenskapliga skildringar av fritidshemmet som den institution utbildningspolitiska intressen efterfrågar idag. Tal om lek – en diskursiv universallösning användbar till det mesta.

## INTRODUKTION

Tal om lek i relation till barns utbildning kan spåras tillbaka till 1611 år skolordning i vilken ett krav på plats för lek utomhus finns framskrivet (Larsson, Norlin & Rönnlund, 2017). Det 'moderna' fritidshemmet sträcker sig inte lika långt tillbaka i tiden, men tal om lek har funnits närvarande ända sedan Socialstyrelsen (1988) gav ut *Pedagogiskt program för fritidshem*.

I den samtida utbildningspolitiska fritidshemsdiskursen tilldelas begreppen lärande och utveckling en central roll. Mer i skymundan finns ordet lek eftersom det i denna diskurs än så länge inte ter sig möjligt att skildra fritidshem utan att på ett eller annat sätt hänvisa till lek. Lek är, och har länge varit, något nästintill heligt i fritidshemmet. Lek verkar alltså vara ett begrepp som ytterst få tycks villiga att bråka med, åtminstone från utbildningspolitiskt håll. Men hur ser det ut inom akademien? Hur hanteras talet om lek i den vetenskapliga fritidshemsdiskursen?

Innan vi besvarar denna fråga ska vi som en del av analysen belysa hur lek hanteras i aktuella myndighetstexter om fritidshem. Därefter går vi över till det primära studieobjektet för vår studie; vetenskapliga artiklar som på olika sätt undersöker fritidshemmets teori eller praktik. Men allra först några ord om hur lek vanligtvis studeras och vad vi själva har för avsikt att göra i vår studie.

Befintlig forskning om lek utgår från många olika perspektiv och tar utgångspunkt i olika definitioner av begreppet. Följande områden är några exempel på var en kan finna lekforskning; neuropsykologi (Panksepp & Smith-Pasqualini, 2005; Pellis, Pellis & Bell, 2010), sociologi (Corsaro, 2003; Henricks, 2006), geografi (Harker, 2005; Holloway & Valentine, 2004), utbildningsvetenskap (Pramling Samuelsson, 2012; Wood, 2014) samt barn- och ungdomsvetenskap (Karlsson, 2018). Barns lek definieras ofta som en aktivitet initierad och kontrollerad av barn själva (Garvey, 1977; Hughes, 2001; United Nations, 2013). Ett stort antal teorier har applicerats för att skapa vetenskaplig förståelse för varför barn leker. Här ryms både instrumentella förklaringsmodeller i vilka lekens mål och mening betraktas genom den vuxna blicken och sägs ha fördröjt värde samt andra som utgår från barnens egna perspektiv och belyser egenvärdet i leken. Ytterligare fokus i lekforskningen kan vara hur barn gör när de leker, bland annat genom undersökningar av barns aktörskap i lek (Aronsson, 2010; Lester & Russel, 2008; Meire, 2007).

Utifrån en förståelse av lek som en social konstruktion (Øksnes, 2019) eller retorik (Sutton-Smith, 1997) så blir det uppenbart att även forskare ”ser det vi har lärt oss att se” (Øksnes, 2019, s. 21). Med utgångspunkt i lek som en social konstruktion anlägger vi en diskursanalytisk ansats med avsikt att undersöka talet om lek i fritidshemsforskning för att förfrämja det givna och synliggöra saker och ting från oväntade vinklar, det vill säga vi försöker synliggöra det forskarna har ”lärt sig att se” om leken på fritidshemmet. I och med detta blir det möjligt att skapa en distans till rådande föreställningar om lek i fritidshemmet som förhoppningsvis hjälper läsaren att se på denna företeelse med en annan blick än den som vanligtvis riktas mot den (Dahlgren & Hultqvist, 1995).

## SYFTE

Studien syftar primärt till att rikta uppmärksamhet mot talet om lek i svensk forskning om fritidshem. Avsikten är att undersöka och problematisera hur diskursiva konstruktioner av lek produceras och legitimeras. Som komplement till detta analyseras talet om lek även i fritidshemmets styr- och policydokument. Det analytiska arbetet utgår därför från följande problemformuleringar:

- Hur iscensätts talet om lek i utbildningspolitiska dokument och vilken fritidshemsverksamhet legitimeras genom detta?
- Vilken lek framställs i forskningen som möjlig, och hur avgränsas den?
- Vilken fritidshemsverksamhet legitimeras genom forskningens tal om lek?

## METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH MATERIAL

Med inspiration från Michel Foucaults inställning till vetenskap betraktas här önskvärd och behövlig kunskapsproduktion vara den som synliggör och belyser andra aspekter än de redan givna och invanda. Därför appliceras ett tillvägagångssätt som är koncentrerat kring att ifrågasätta och problematisera vedertagna synsätt och 'sanningar'; "to disturb that which form the very groundwork of our present, to make the given once more strange and to cause us to wonder at how it came to appear so natural" (Rose, 1999, s. 58). Avsikten är inte att formulera en egen tolkning av lek eller fritidshem eller att etablera någon ny 'sanning' om detta, utan att visa att det som med självklarhet talas om på ett visst sätt idag endast är en version av många möjliga (Olsson, Petersson & Krejsler, 2015).

Studien tar teoretiskt och metodologiskt avstamp i en syn på diskurser som meningsproducerande processer genom vilka människor organiserar kunskap. De utgör både förutsättningarna och begränsningarna för hur det för tillfället är möjligt att tala om ett fenomen, exempelvis fritidshemmet (Foucault, 1971/1993). Utgångspunkten ligger i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv som fokuserar hur människor producerar verklighetsversioner genom sitt språkbruk (Potter, 1996). Språk ses här alltså inte som kognitiva processer, utan som social – diskursiv – praktik. Betoningen av den produktiva aspekten i språkliga aktiviteter innebär att det inte finns några neutrala avspeglningar av en verklighet bortom språket, utan att alla beskrivningar är aktiva konstruktioner genom vilka människor skapar mening och ordning för att på så sätt göra världen begriplig (Billig, 1996; Edwards & Potter, 1992; Potter & Hepburn, 2008). Mer konkret uppmärksammas hur argumentation, språkliga uttryck och formuleringar organiseras i talet om lek

utifrån en förståelse av att språkhandlingar genererar sanningseffekter. Diskursiva skildringar från utbildningspolitiska och vetenskapliga aktörer etablerar dominerande föreställningar om vad ett fritidshem är, hur det på bästa sätt bör organiseras och vilket innehåll som är lämpligt i utbildningen. Dessa föreställningsramar får konkreta effekter för hur barn och personal kan agera i verksamheten (Svensson, 2019). I och med detta riktas det analytiska arbetet mot hur utbildningspolitiken och forskningen – betraktade som diskursiva praktiker – iscensätter tal om lek och därigenom legitimerar vissa synsätt på, och förståelser av, fritidshemmets verksamhet.

De utbildningspolitiska texter som granskas är skollagen (SFS 2010:800), läroplanen (Skolverket, 2019), de allmänna råden (Skolverket, 2014) samt kommentarmaterialet till fritidshemmets del i läroplanen (Skolverket, 2016). Med hänvisning till att fritidshem i hög grad är en nationell företeelse, även om likheter finns i andra länders motsvarigheter, så har vi begränsat urvalet av vetenskapliga texter som undersöks till att omfatta enbart forskning om det svenska fritidshemmet. Mellan åren 2010 och 2017, det vill säga från och med lanseringen av den nya skollagen med dess förstärkta pedagogiska uppdrag för fritidshemmet och fram till vår insamling av material, har vi kunnat identifiera 25 publicerade och peer review-granskade vetenskapliga artiklar (se tabell 1) som primärt handlar om det svenska fritidshemmet (några innehåller emellertid jämförelser med andra länders motsvarigheter).

Tabell 1. Peer review-granskade vetenskapliga artiklar

Artiklar som analyserats:	Artiklarna studerar:	Lek delvis eller helt i fokus:
Ackesjö & Landefrö (2014)	Barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklass och fritidshem	Delvis i fokus
Ackesjö, Nordängers & Lindqvist (2016)	Fritidshemslärares syn på sin yrkesroll	
Andersson (2010)	Fritidshemspedagogers erfarenheter av bedömning i skola och fritidshem	
Andersson (2014)	Fritidshemspedagogers yrkesutveckling	
Haglund (2015a)	Fritidshemspersonals representationer av fritidshemsverksamhet	Delvis i fokus
Haglund (2015b)	Elevers möjligheter till inflytande i fritidshem	Delvis i fokus
Haglund (2016)	Fritidshemspersonals hantering av fritidshemmets förändrade villkor	Delvis i fokus
Hjalmarsson (2013)	Fritidshemslärares tolkningar av sitt arbete i fritidshemmets vardagliga verksamhet	Delvis i fokus

Hjalmarsson & Löfdahl (2014)	Fritidshemspedagogers förståelse av omsorgsaspekten i fritidshem	Delvis i fokus
Holmberg & Börjesson (2015)	Skolinspektionens tal om meningsfullhet i fritidshem	
Holmberg (2017a)	Styrning av personal genom systematiskt kvalitetsarbete	
Holmberg (2017b)	Styrning av barn genom fritidshemsråd	
Kane (2015a)	Fritidshemspersonals lekpraktiker	Helt i fokus
Kane (2015b)	Relationen mellan planering och det oväntade i fritidshem	Helt i fokus
Kane, Ljusberg & Larsson (2013)	Fritidshemspersonals förståelse av att ge utrymme för lek	Helt i fokus
Kane & Petrie (2014)	Lekande i fritidshem	Helt i fokus
Klerfelt & Haglund (2014)	Barns perspektiv på fritidshemmets verksamhet	Delvis i fokus
Lager (2015)	Systematiskt kvalitetsarbete i fritidshem	Delvis i fokus
Lager, Sheridan & Gustafsson (2016)	Systematiskt kvalitetsarbete i fritidshemmet	Delvis i fokus
Lindström (2012)	Barns utveckling och lärande i fritidshem	Delvis i fokus
Närvänen & Elvstrand (2014)	Fritidspedagogers perspektiv på fritidshemmets förändring	
Närvänen & Elvstrand (2015)	Fritidspedagogers syn på barns delaktighet	Delvis i fokus
Saar (2014)	Alternativ syn på barns lärande och kunskap i fritidshem	Delvis i fokus
Saar, Löfdahl & Hjalmarsson (2012)	Fritidshemmets pedagogiska praktik	Delvis i fokus
Øksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner & Kjær (2014)	Lekens roll i fritidshemmets styrdokument	Helt i fokus

Urvalet av forskning om fritidshem är således avgränsat från avhandlingar, studentlitteratur och antologier. Artiklarna är empiriska studier av fritidshemsverksamhet och i några fall av utbildningspolitiska texter. I ett fåtal artiklar förekommer teorier om lek (de artiklar där Kane är huvudförfattare), dessa inslag har vi valt bort i analysarbetet då vårt intresse inte ligger i att



undersöka vilka teoretiska ansatser som ligger till grund för artiklarna. Analysdelarna från dessa finns alltså med som underlag för vår egen undersökning.

I genomgången av styr- och policydokumenten har de delar där ordet lek finns med sorterats ut och problematiseras under rubriken Talet om lek i svensk utbildningspolitik. Den iscensättning av lek och legitimering av fritidshemsverksamhet som blir synligt i avsnittet relateras i studiens avslutande diskussion till de analytiska teman som urskiljs i de vetenskapliga artiklarna.

I läsningen av artiklarna har, i ett första skede, sökningar efter passager som explicit handlar om lek gjorts. Dessa passager har därefter sammanställts och genomupprepade närläsningar har återkommande teman och mönster i talet lek uppmärksammats, sammanställts och sorterats i två analytiska teman varav det andra också inbegriper kategorisering i fyra underteman. Eftersom tal om lek förekommer i olika grad i de studerade artiklarna (i vissa förekommer ordet lek inte alls, i andra nämns det i förbifarten och i en del utgör lek det primära studieobjektet, se Tabell 1) får de belysande exemplen i analysen slagsida mot vissa texter, medan andra inte lyfts in alls.

#### TALET OM LEK I SVENSK UTBILDNINGSPOLITIK

I skollagen (SFS 2010:800) som reglerar fritidshemmets verksamhet förekommer i kapitlet som specifikt behandlar denna utbildningsform begreppet lek inte alls. I det styrdokument – den aktuella läroplanen (Skolverket, 2019) – som mer ingående beskriver hur lagen ska efterföljas återfinns begreppet sex gånger i den fjärde delen som handlar om fritidshemmet. I jämförelse nämns orden lärande och utveckling endast fyra gånger var. Intressant i sammanhanget är dock *när* och *hur* begreppen används. Ord som undervisning, utveckling och lärande är placerade tidigt i de avsnitt där de finns närvarande, medan lek fogas in i slutet vilket indikerar en prioritering av fritidshemmets innehåll:

Undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid. [...] Undervisningen syftar till att främja elevernas fantasi och förmåga att lära tillsammans med andra genom lek, rörelse och skapande genom estetiska uttrycksformer samt med utforskande och praktiska arbetsätt. I undervisningen ska eleverna genom leken ges möjlighet att bearbeta intryck, pröva sin identitet, utveckla kreativitet samt sin förmåga att samarbeta och kommunicera (s. 24).

Det blir här tydligt att lärande är en primär aktivitet som ska pågå i verksamheten och lek framställs som ett, av flera möjliga, medium för att säkerställa att lärande och utveckling kommer till stånd.

I kommentarmaterialet (Skolverket, 2016) som finns utgivet som ett tolkande stöd i läsningen av läroplanens fjärde del upprepas detta sätt att skildra lek. Det framgår att lek under de tidiga skolåren har stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Lek som medium för något annat görs exempelvis gällande på följande sätt:

I leken kan eleverna utveckla sina kunskaper, sin fantasi och sin förmåga att skapa relationer. Samtidigt ges de möjligheter att utveckla förmågan att samarbeta och kommunicera, där turtagning, regler och samförstånd är viktiga kunskaper. Här har eleverna också möjlighet att utveckla sin rörelseförmåga, koncentration och uthållighet. Det är förmågor och kunskaper som i förlängningen kan bidra till ökad måluppfyllelse (Skolverket, 2016, s. 10).

Via leken menas förmågor och kunskaper som bidrar till ökad måluppfyllelse kunna utvecklas. Ett medvetet bruk av, eller arbete med, leken tjänar också till att sammanlänka den med läroplanens innehåll; ”Ett medvetet arbete med lek i fritidshemmet kan också bidra till att synliggöra skrivningarna i läroplanens första del [...]” (Skolverket, 2016, s. 10). Som möjliggörare av andra saker tycks leken gränslös, dess mediala funktion går utifrån Skolverkets skrivningar att applicera på det mesta. Lek tycks däremot inte vara tillräcklig i sig själv. Lek får inte ’bara’ vara lek eftersom den då verkar bli ovidkommande och riskabel i fritidshemmets utbildning. Lek utan diskursiv sammanlänkning med någon form av kunskapsproduktion framstår i sammanhanget inte som lämplig eller passande. Lek som en strategi för att förmå elever att vilja lära är däremot något som uppmuntras och efterfrågas:

Att möta elevernas nyfikenhet och vilja att utforska och lära genom lek är betydelsefullt i undervisningen. Till exempel kan förmågan att lösa problem utvecklas genom att eleverna prövar olika lösningar i leken. Detta kan leda till att de vågar närma sig nya situationer, vilket i sin tur kan motivera till att vilja lära sig mer (Skolverket, 2016, s. 10).

Lek bör också planeras och förberedas av personalen som en del av undervisningen. Därtill finns det ett existensberättigande för lek som är initierad av eleverna så länge som den kan tillföras stöd eller utveckling från personalen; ”I fritidshemmet behöver det finnas utrymme både för elevernas egeninitierade lek och för lek som planeras i undervisningen. [...] När eleverna leker på eget initiativ kan de behöva stöd på olika sätt [...]” (Skolverket, 2016, s. 11).

2014 gav Skolverket ut sina allmänna råd med kommentarer för fritidshemmet. Detta policydokument är alltså rådgivande (men är vid tiden för artikelns tillkomst under omarbetning) och har som syfte att ge stöd och vägledning samt att bidra till en ökad måluppfyllelse för eleverna i fritidshemmet. Även i denna text sägs leken vara viktig samtidigt som den ständigt behöver utnyttas i en eller annan form av lärande; ”Betydelsefulla inslag i verksamheten är lek, rörelse och skapande arbete. I fritidshemmet finns det många möjligheter för lärandet att ske både formellt, informellt och situationsstyrt” (Skolverket, 2014, s. 14). Lek förekommer enligt Skolverket som inslag i verksamheten medan lärande är något som behöver vara ständigt närvarande. I likhet med formuleringarna i kommentarmaterialet som framhåller att lek bör arbetas med på medvetna sätt, så anger de allmänna råden att leken ska betraktas som en resurs; ”Verksamheten formas av sådant som elevernas engagemang, leken som resurs, ett tematiskt arbete, fokus på normer och värdegrund och ett upplevelsebaserat lärande” (Skolverket, 2014, s. 14). Precis som i de andra myndighetstexterna tillåts leken vara central så länge den fungerar som ett tillgängligt och tacksamt medel för att möjliggöra andra saker, främst lärande och utveckling men även exempelvis meningsfullhet för eleverna.

Lek för lekens egen skull tycks i den utbildningspolitiska iscensättningen inte önskvärd eller berättigad. Däremot skildras leken som ett tacksamt medium för att uppnå lärande och utveckling, något som gör barns lekande giltigt och legitimt i verksamheten.

## DEN MÖJLIGA LEKEN

I de studerade artiklarna är ett genomgående spår framträdande. Det handlar om lekens villkor, vad som ryms i begreppet och vad som faller utanför. Gemensamt för talet om vilken slags lek som är möjlig i en fritidshemskontext är att det alltid faller tillbaka på vuxna (personal eller forskare) att bestämma gränserna för vad som är lek och vad som inte är det; ”[...] a corner for computers was not seen as an area for play compared to a doll corner” (Haglund, 2015a, s. 222). Det görs i forskningen tydligt att barns valfrihet behöver ta omvägen via personalens tillåtelse eller godkännande eftersom barnen annars riskerar att välja ”fel aktiviteter” (Närvänen & Elvstrand, 2015, s. 72). Var leken börjar och slutar och om den är bra eller dålig är i den diskursiva praktiken något som personalen definierar. Barns lekval skildras från personalens perspektiv ibland som så felaktiga att de behöver begränsas eller styras om. I relation till detta finns också former av lek som beskrivs som opassande och problematiska. Sådan lek omformuleras i ett fall till ’dysplay’; ”The group seems to come to a consensus that sometimes the kinds of play that are not tolerated in the setting may be interpreted as dysplay [...]” (Kane, Ljusberg & Larsson, 2013, s. 14).

Lek som inte faller inom förväntade ramar kan också missförstås eller uppfattas som något annat än just lek; ”[...] staff recalled that when they were first asked whether the children played when attending school-age childcare, they had answered no. However, already after the first play observation, staff had discovered that the children did play, just not in the way they had supposed” (Kane, 2015a, s. 355). Det finns också många skildringar som gör gällande att lek ständigt behöver bevakas i syfte att säkerställa att den sker på rimliga sätt och inte inbegriper otillåtna överträdelser:

The doors leading to the classrooms were often shut [...] it was a way of giving the pupils space to play on their own during free play, something the staff strived for. The pupils were, however, not left unmonitored since staff could look through windows in the doors and check that everything seemed to be all right. [...] Occasionally, a staff member opened a door to get a closer look at what was going on and helped out or sanctioned the pupils by reprimanding them if it was considered necessary (Haglund, 2015a, s. 220).

’Fri lek’ framstår som något eftersträvansvärt men ter sig samtidigt inte riskfri varpå personalens blick ständigt behöver vila på den. Övervakad lek kan om nödvändigt styras upp av personalen. Således, de som skiljer önskvärd lek från icke önskvärd är inte barnen själva. Med begrepp som ’stötta’ förefaller det befogat för personalen att avgöra vad pågående lek behöver: ”Staff supported the play process with the aim of supporting and extending play in an adult controlled environment” (Kane, Ljusberg & Larsson, 2013, s. 18). Lek kontrolleras också för att om nödvändigt begränsas i termer av var, när eller med vad barn leker:

Play, in this case, free play governed by the pupils, was appreciated by the pupils, supported and emphasised by the staff and given a lot of space in the afternoons. [...] There are, nevertheless, some limitations regarding pupils governing opportunities that influence free play and participating in democratic decisions: they cannot always choose where, when or with what to play (Haglund, 2015b, s. 1563).

Hur fri leken än sägs vara finns dock alltid tillhörande begränsningar och det finns till synes inga gränser för hur, när, var och varför personal anser sig vara berättigade att gripa in i barns lek. Tolkningsföreträdare i relation till lek är under alla omständigheter givet personalen:

[P]edagogues intervene in the children’s activities by lifting and carrying a child away, stopping play with water in the sandbox and marking certain activities as inappropriate or risky. In other episodes I have observed how

pedagogues, for example, disperse groups of children, place them in different rooms, restrict the play to certain places, arrange line ups and punish improper behaviour by placing children at the end of queues or periods of waiting (Saar, 2014, s. 266-267).

Sammanfattningsvis framstår personalen i den tidigare forskningen som en slags lekens väktare med befogenhet att först möjliggöra den, därefter övervaka den och utifrån det egna perspektivet slutligen förbättra den. Lek i fritidshem verkar alltså endast kunna existera på personalens premisser. Den får exempelvis bara tillåtelse att pågå när personalen anser det lämpligt och måste avslutas när personalen finner det nödvändigt. Lek får dessutom bara pågå på platser som anses ok av personalen och får bara inbegripa material och materialanvändning sanktionerad av densamma. Lek i fritidshem framställs i den vetenskapliga diskursen därmed som en företeelse som hela tiden behöver villkoras och aldrig 'bara' får pågå oberoende av personalens åsikter om den. Forskningen visar därtill att som lekens väktare tar personalen också ansvar för att beskydda leken från kritik genom att utelämna den från sina kvalitetsrapporter (Hjalmarsson, 2013). Följande avsnitt kan tolkas som tecken på det arbete som pågår, både bland forskare och fritidshemspersonal, för att legitimera leken som en kvalitativ aspekt i fritidshemmet verksamhet, samtidigt som själva verksamheten också legitimeras genom tal om lek.

#### LEGITIMERING AV FRITIDSHEMSVERKSAMHET GENOM TALET OM LEK

I analysen av artiklarna visar det sig att talet om lek i fritidshemsforskningen kan legitimera fritidshemmets verksamhet på många olika vis. I det studerade materialet finns fyra dominerande legitimeringsteman vilka delvis överlappar varandra men som för läsbarhetens skull är kategoriserade under varsin rubrik. Verksamheten kan genom talet om lek visas vara en demokratisk och en professionell verksamhet samt en verksamhet där både omsorg och lärande är upphöjda ideal.

#### **Talet om lek som demokratisk verksamhet**

Till skillnad från de utbildningspolitiska dokumenten förekommer det i forskningen många gånger tal om 'fri lek'. Användningen av detta koncept är kopplat till en syn på barn som aktörer med rätt att utöva inflytande och medbestämmande i fritidshemmet. Genom 'fri lek' tillskrivs lek, mer eller mindre, ett egenvärde och betraktas därmed som en rättighet som inte kan förnekas de barn som deltar i verksamheten:

Dersom vi skal ta FN's kommentar til artikkel 31 på alvor må vi i større grad betrakte SFO/fritidshjem som et sted for den leken som til nå, ifølge

FN, ikke har vært verdsatt og forstått: den frie spontane leken. Det handler om å gi rom for at barn får leke uten at det skal knyttes mål om læring til den, uten at barn skal utvikle ferdigheter, kunnskaper og kompetanser i lek. Det handler om å verdsette lek for lekens egen skyld; lekens egen verdi. Å ta vare på lekens egenverdi vil innebære å la barn være fri fra krav om faglighet og få mulighet til å ”gjøre ingenting” og leke av ren glede og lykke – iallfall i deler av skolehverdagen. Slik vi leser de skandinaviske landenes styringsdokumenter finnes det ikke bare muligheter for å tolke at SFO/fritidshjem skal ivareta barns frie og spontane lek – det er en forpliktelse, som FN gjennom sin kommentar om læringstrykk har understreket alvoret ved (Øksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner, & Kjær, 2014, s. 120).

Fri och spontan lek som förpliktelse i organisering av verksamheten verkar vara ett gångbart sätt att legitimera fritidshemmets arbetssätt som demokratiskt, något som är ofrånkomligt eftersom skollagen slår fast att all utbildning ska förmedla och förankra respekt för grundläggande demokratiska värderingar (SFS 2010:800).

’Fri lek’ beskrivs ofta vara en specifik form av aktivitet i vilken personalen tillmötesgår barnens viljor genom att göra dem delaktiga i beslut som handlar om vad som är tillåtet att ägna sig åt inom ramen för verksamheten; ”The study shows that free play can be described as an activity where the staff take their point of departure based on the children’s perspectives and the enhancement of democratic values and decision-making” (Haglund, 2015a, s. 1556). Talet om det fria i ’fri lek’ kretsar därför ofta kring möjligheter för barn att exempelvis välja *vad* eller *vem/vilka* de vill leka med:

“Free play” is traditionally seen as a common activity in LTC, which means that children can, to some extent, choose what they want to play and with whom they prefer to play. When the pedagogues refer to participation as making individual choices they often stress that children have substantial opportunities to influence the form and content of free play (Närvänen & Elvstrand, 2015, s. 69).

Personalens erbjudanden om inflytande och medbestämmande utgår från demokratiska premisser, likväl som barnen i sitt lekande också praktiserar demokrati i och med de individuella val de tillåts att göra genom att deras röster lyssnas på: ”The children can speak to the teachers about what they want to do and they can propose their own ideas in the weekly meetings [...]. The children can choose between, for example: play-boxes, different creative activities, playing outside, researching with iPads, construction play, and so on” (Lager, Sheridan & Gustafsson, 2016, s. 701). Barnens egna initiativ till eller i lek framställs även som ett sätt att utöva inflytande över de begränsningar som personalen applicerar på lekmöjligheterna. Lekandet

framstår ibland som motstånd mot reglering, men samtidigt tycks begränsningarna också utgöra en förutsättning för lek. Detta motstånd sägs vara ”barnens eget politiska uttryck” i vilket reglerna som överträds samtidigt utgör lekmöjligheter (Kane & Petrie, 2014, s. 23):

Another child digs a long channel, connecting two puddles and some other children immediately drive their boats in the new landscape. The water however sinks and one child shouts that his boat runs aground and that someone must hurry to get more water. After some minutes a pedagogue tells the children that they are getting too wet and that there has been enough water (Saar, 2014, s. 264).

Ovanstående exempel är ett av många i artiklarna som visar hur barnen testar gränserna, omedvetet eller medvetet, för det tillåtna i sin lek. Hur personalen sedan bemöter denna lek varierar. De tycks antingen se det som ett medvetet regelbrott eller i något enstaka fall som en inbjudan till lek (Kane & Petrie, 2014).

Sammanfattningsvis kretsar legitimeringen av fritidshemmet som demokratisk verksamhet i artiklarna primärt kring tal om personalens demokratiska tillmötesgående av barns åsikter och viljor samt deras erbjudanden om lek som benämns som ’fri’ i och med att den för barnen inbegriper vissa valmöjligheter.

Eftersom fritidshemmet inte är belagt med någon obligatorisk närvaro eller plikt blir det snarast omöjligt att inte tala om det som en demokratisk institution. Ett sätt att påvisa att demokratiska värderingar är rådande är genom framställningar av lek som något som är initierat av barnen själva och som något de gärna ägnar sig åt. Talet om lek ter sig i sammanhanget alltså tacksamt utifrån antagandet om att de flesta barn ofta vill leka, och genom att låta dem leka uppfylls centrala delar av verksamhetens uppdrag. Legitimering av verksamheten som demokratisk görs alltså genom att; 1.) lek framställs som ett demokratiskt arbetssätt, exempelvis erbjudandet av lekmiljöer i enlighet med barnens önskningar, 2.) lek framställs som en demokratisk princip genom barns valmöjligheter och medinflytande, och 3.) lek framställs som en demokratisk process, exempelvis barns motstånd mot begränsning av lek.

### **Talet om lek som professionell verksamhet**

På samma sätt som tal om lek visat sig vara användbart för att i den vetenskapliga diskursen iscensätta fritidshemmet som demokratiskt används begreppet också för att sanktionera en i det närmsta motsatt funktion; personalen har ett professionellt uppdrag att genomföra och för att lyckas med detta behöver de säkerställa att innehållet i verksamheten håller sig inom de utbildningspolitiskt givna ramarna. I det här temat skildras därför barns

fria val som potentiellt problematiska eftersom de riskerar att utmynna i opassande aktiviteter, däribland 'bara lek'. Aktiviteter som av barn väljs med utgångspunkt i att de exempelvis är roliga ter sig besvärliga i relation till personalens professionalitet och den pedagogiska utbildning som styr- och policydokumenten efterfrågar:

Further on children's choices, if free, are problematized in terms of "not making good choices" and if they are given an opportunity to decide there is a risk that they make bad decisions like "just want to stay indoors" or "just want to play". The pedagogues describe these dilemmas in terms of "different perspectives". On one hand they have the children who prefer certain activities because they are fun and on the other hand the pedagogues embrace the values of professional commitment and the demands to follow the curriculum and to document the on-going learning (Närvänen & Elvstrand, 2015, s. 71).

Det förhållningssätt till barns fria val som premierades i det föregående temat framträder här i stället som något som kan omkullkasta professionaliteten och därigenom sänka den pedagogiska kvaliteten. En konsekvens av detta synsätt återfinns i skildringar av hur önskvärda former av lek istället iscensätts som något som personalen definierar, planerar, genomför och utvärderar, i tydlig kontrast mot talet om verksamheten som demokratisk tack vare barnens valmöjligheter och inflytande:

The findings reveal a practice where play with play-boxes is used in systematic process as a tool to make children's social learning visible. The teachers create possibilities for children's learning in a manner in accordance with a leisure-time tradition where social learning is documented and evaluated (Lager, 2015, s. 307).

Tal om lek legitimerar här ett professionellt sätt att bedriva den form av utbildning som idag förväntas på ett sätt som är förenligt med en mer traditionell – det vill säga lekfull – syn på fritidshemsverksamhet. Det finns också inslag som tar ett steg längre än att tala om användning av lek som en 'systematisk process' för att istället beskriva hur ett säkerställande av ett visst resultat kan komma till stånd:

[S]taff intentions relate to the product but not the process, in that adults modify the environment in order to achieve the desired outcomes or prescribe the outcome/s based on children's interests and leave the children to explore the best way of achieving it/them. Staff talked about controlling the physical and affective environment. While this position may interrupt the flow of play, it also recognises the importance of the



environment in enriching and enhancing play (Kane, Ljusberg & Larsson, 2013, s. 18).

Genom personalens professionalitet och via deras handlingar garanteras en passande lekmiljö och barnens roll blir i det hela att agera spelpjäser på personalens utstakade spelplan. I förbättringssyfte förefaller personalens ingripande i leksituationer och lekmiljöer ges företräde före barnens åsikter och flyt i leken. Professionellt agerande kan i forskningen även iscensättas i form av framtvängande av lek, det vill säga, alla barn tvingas delta i lek som är utvald och förutbestämd av personalen; ”Vissa verksamheter ska dock alla barn vara med på som exempelvis månadens lek” (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012, s. 6). Att utöva auktoritär styrning över barn ter sig i det frivilliga fritidshemmet därmed möjligt beträffande vissa verksamheter, bland annat när det handlar om just lek.

Sammanfattningsvis handlar legitimeringen av fritidshemmet som professionell verksamhet via tal om lek till stor del om hur personalen tar ansvar för barnens lek samt hur de ser till att leken används på särskilda sätt för att säkerställa att verksamheten utgörs av ett (utbildningspolitiskt) önskvärt innehåll. Professionaliteten fungerar därigenom som en garant att det är ’rätt’ slags lek som pågår samtidigt som lek också formar professionaliteten. Legitimering av verksamheten som professionell görs alltså genom tal om att; 1.) professionalitet i fritidshem handlar om att kunna urskilja vad som är önskvärd lek, 2.) professionaliteten handlar därtill om att kunna stötta barnen till att utveckla ’nyttig’ lek, och 3.) professionaliteten legitimeras med hjälp av tal om lek när den relateras till utbildningsuppdraget och läroplansmålen.

### **Talet om lek som omsorg**

En tredje variant av hur lek används som en retorisk resurs i artiklarna är kopplad till fritidshemmets uppdrag att utgå från en helhetssyn på barnen och deras behov (SFS 2010:800) och återfinns i tal som länkar ihop lek och omsorg; ”Den fria leken erbjuder en möjlighet för fritidspedagogerna att samtala med barnen och ge dem omsorg” (Hjalmarsson & Löfdahl, 2014, s. 101). Stöttande av barns lek och av deras grundläggande behov anses i fritidshemsforskning vara grundläggande i fritidshemmets vardagliga verksamhet (Haglund, 2015b) och anges vara kärnan i personalens professionella arbete. Detta tema handlar därför om iscensättningar om att bevara mer traditionella ideal, vilket implicerar ett nedtonande av de former av undervisning och lärande som numer förväntas i verksamheten:

Pupils’ play and basic needs are positioned at the core of the staff member’s work, who use this discursive resource to define their professional identity by this fundamental value position. This implies that

staff view supporting play and children's basic needs as also supporting their development and learning. This conviction diverges from the stress of learning in the way as requested by the Swedish Schools Inspectorate (2010). It is instead based on an older leisure-time centre practice [...] (Haglund, 2015a, s. 223).

Integrering av omsorgsarbete i verksamheten verkar vara en naturlig del och precis som i temat om professionalisering går det även här att urskilja hur detta tillsammans med lek används för att definiera en professionell identitet. För att framstå som passande och gångbar sammanflätas omsorgs- och lekaspekterna med lärande- och utvecklingsintentionerna i styr- och policydokumenten. Dessa texter, i sin tur, re-kontextualiseras för att passa in i det sätt som verksamheten bedrivs på:

[...] teachers try to integrate well-being, play and social relations. The point of departure for this play is the children's own interests and is intertwined by the teachers with the intentions in policy which are recontextualised into the teachers' social pedagogical tradition of working in a leisure-time centre (Lager, 2015, s. 314).

Att beskriva verksamheten i termer av omsorg och lek med avstamp i ett, för fritidshemmet, traditionellt socialpedagogiskt förhållningssätt förefaller emellertid som problematiskt. Detta utifrån en önskan om att detta ska värderas lika högt som undervisning och lärande för närvarande gör inom utbildningspolitiken. Omsorgsaspekten – inklusive en syn på lek som en värdefull funktion i denna – ter sig inte längre som någon självklarhet, istället behöver den såväl tydliggöras som försvaras:

I vissa sammanhang behöver de [personalen] visa upp och tydliggöra sitt uppdrag för föräldrar och i andra sammanhang måste de försvara sitt arbete med att skapa ett hållbart omsorgsklimat mot oförstående kollegor där leken som ett redskap för att bygga relationer och skapa trygghet nerverderas (Hjalmarsson & Löfdahl, 2014, s. 99).

Omsorg tycks i verksamhetspraktiken vara så betydelsefullt att det är värt att kämpa för trots motstånd från såväl utbildningspolitiskt håll, från kollegor inom utbildningssystemet som från föräldrar till de barn som vistas i fritidshemmet. Som framgår av utdraget ovan, sker sådant legitimeringsarbete bland annat med hjälp av tal om vilka fördelar lek som redskap kan bidra med.

Sammanfattningsvis är legitimeringen av omsorg som upphöjt ideal via tal om lek till synes oproblematiserad i verksamhetspraktiken, men behöver ändå motiveras och försvaras i relation till de styr- och policydokument som är rådande idag. Den 'skolifiering' av fritidshemmet som forskningen ofta hänvisar till (se t.ex. Haglund, 2016) innebär att lärande och utveckling snarare

än omsorg är det som premieras och prioriteras i talet om fritidshemmets verksamhet idag (se t.ex. Skolinspektionen, 2018). För att kringgå detta legitimeras omsorg ofta genom tal om lek på följande sätt; 1.) för att uppgradera värdet av omsorgsaspekten i det helhetsperspektiv på barns omsorg, utveckling och lärande som utgör fritidshemmets uppdrag, 2.) som möjlighet att bedriva traditionell verksamhet i en samtid med förändrade utbildningspolitiska ideal, och 3.) som relationsbyggare och därmed grund för omsorg om barnen vilket särskiljer fritidshemmet från andra delar av utbildningssystemet.

### **Talet om lek som lärande**

Likväl som att lek sammankopplas med omsorg blir det i de undersökta artiklarna tydligt hur begreppet även kan knytas till, eller till och med likställas med ett annat begrepp, nämligen lärande; ”When play and learning are seen as integrated parts, the embodying notion is that children learn while playing” (Lager, 2015, s. 310). Tal om lek som lärande är frekvent förekommande i den vetenskapliga diskursen och ligger i linje med det lärandeideal som dominerar i de utbildningspolitiska texterna och som är rådande i samhället överlag. Genom talet om lek framställs det lärande som pågår som specifikt för just fritidshemmet och fränskilt mer formella former av lärande. Lek skildras vara barns naturliga väg till lärande och betraktas som relevant just eftersom den fungerar utvecklande för de barn som ges möjlighet att engagera sig i den; ”När personalen beskrev sitt arbete och vad som betraktades som viktigt så betonades däremot barns möjligheter att leka. Leken sågs som viktig eftersom den bedömdes som utvecklande och innefattade, enligt personalen, många lärandemöjligheter” (Haglund, 2016, s. 75). Tvingande aktiviteter är inte helt förenliga med den frivillighet som verksamheten bygger på och bör därför undvikas, men förekommer vilket framgick i temat om professionalitet och exemplet på hur lek kan skildras som ett obligatoriskt inslag. Haglund beskriver hur personalen talar om det som sker i förskoleklassens klassrum på fritidshemstid, vilket inbegriper en skildring av hur lekande barn leker och därmed är lärande utan att personalen är involverad:

I think they learn a lot here. They are, you can see, you track them and you take a look in here now and then. But anyway, they are training to...., we adults don't govern. There is a lot of child-governed play in here, so to speak. A lot of role playing going on in here, and right now I feel that there is a lot of good play [...] (Haglund, 2015b, s. 1562).

Uttalandet som börjar med att barnen lär sig mycket utmynnar i att leken är bra. Tal om lek som lärande är förenligt med en utbildningspolitiskt önskvärd syn på lek; lek som bidrar till läroplansrelaterat lärande och som därigenom

förbereder barn för framtiden. Tillhörande detta synsätt är lekens instrumentella funktion i barns lärande:

The dominant discourse about play in ‘schooling’ is that children’s playing is a resource for learning (Swedish National Agency for Education 2014, 14). This means that the outcomes often end up being underpinned by an understanding of playing as instrumental – what Harker (2005, 50) calls ‘conceptual ghettoization of playing’ (Kane, 2015b, s. 353–354).

I temat om omsorg blev det synligt hur talet om lek är användbart för att göra motstånd mot eller kringgå det fokus på utveckling och lärande som sanktioneras av styr- och policydokumenten. Här används begreppet som ett sätt att göra det motsatta, det vill säga, att framhålla lärande som centralt. Lek som ett medium för lärande möjliggör ett lärande som sker på fritidshemmets premisser.

Allt tycks möjligt att lära genom lek, men särskilt passande verkar leklärandet vara för att träna och utveckla olika sociala förmågor; ”[...] to learn to make new friends, to learn to play with others and to learn to make new relations” (Lager, 2015, s. 318).

Sammanfattningsvis likställer legitimeringen av lärande via tal om lek vanligen begreppen med varandra vilket utmynnar i att tal om lek också ofta är tal om lärande. Leken framställs som mycket givande eftersom den automatiskt antas generera lärande hos barn, utan att personalen behöver styra eller lägga sig i. Legitimering av lärande med hjälp av tal om lek kretsar följaktligen kring; 1.) att allt kan läras via lek, 2.) att allt som lärs genom lek är bra (jfr Cook, 2016), och 3.) att lärande genom lek inte kräver direkt inblandning av personal.

## DISKUSSION

I de studerade artiklarna finns genomgående ett tal om lek som synliggör befintliga förståelser (från den professionella verksamheten) eller som etablerar specifika förståelser av vad ett fritidshem är och bör vara idag. Genom tal om lek tycks det möjligt att såväl rikta intresset bort från vissa företeelser som att rikta fokus mot särskilda aspekter. Att lek i den diskursiva praktiken fungerar som ett tacksamt medium – användbart oavsett vilket syfte eller vilken intention som är för handen – hänger samman med att styr- och policydokumenten inte definierar eller avgränsar vad lek i fritidshem innebär. I begreppet tycks så väl regelstyrda vuxeninitierade lekar likväl som barnens självstyrda och egeninitierade lek ingå. Lekens gränser blir därför tänjbara och lekbegreppet kan fyllas med olika innehåll och begränsas på flera skilda sätt. Samtidigt är det tydligt att den i fritidshemmet möjliga leken alltid är villkorad. Eftersom den ytterst villkoras av det utbildningssystem med ett skollags-

reglerat uppdrag som den ingår i, och dessutom tillförs lokala och professionella villkor av personalen, kan lek i fritidshem betraktas som dubbelt reglerad. Trots denna ständiga reglering tycks det gångbart att tala om lek som fri och som om de förbehåll som alltid sammanflätas med tal om barns lekande inte räknas som begränsande och inskränkande.

I de fyra specificerande tematiseringarna blir det synligt hur talet om lek legitimerar olika element i fritidshemmets verksamhet. Var för sig ter sig dessa teman som logiska och trovärdiga, men när de ställs jämte varandra framträder en viss motsägelsefullhet. Lek betraktas som viktig eftersom den sägs generera demokrati (genom lekande barn som tar/gör sin plats) och möjliggör ett demokratiskt förhållningssätt (personal som i lek låter barn vara medbestämmande och väljande). Förhållningssättet till lek (som något värdefullt som ska ges utrymme och samtidigt något som behöver stötts och styras) blir även relevant med hänvisning till personalens specifika yrkesprofessionalitet. Lek framstår också som angelägen utifrån ett synsätt som relaterar den till omsorg, en aspekt som återkommande ses som en central del av fritidshemmet. Lek betraktas därtill som betydelsefull för att den frekvent likställs med lärande, vilket för tillfället är det mest centrala i fritidshemmets uppdrag, så som det skrivs fram i styr- och policydokument. Det ter sig med andra ord oproblematiskt och möjligt att använda lek för att sanktionera och legitimera mer eller mindre vad som helst i fritidshems-kontexten. Begreppet är lika användbart för att särskilja fritidshemmet från skolan som för att inlemma det i det sammanhållna utbildningssystemet. Det är också lika gångbart för att understryka vikten av barn som aktörer i en för dem meningsfull verksamhet *och* för att realisera det mål- och resultatstyrda uppdrag som styr- och policydokumenten kräver. Forskningen legitimerar genom talet om lek därmed den professionella yrkesrollen samtidigt som de vetenskapliga skildringarna lyfter fram värdet i att tillvarata barns perspektiv på lek (det vill säga lek som är initierad och kontrollerad av barnen själva). Sammantaget skildrar forskningen därför både en förståelse av lek som en väsentlig del av fritidshemsverksamheten och som en viktig aspekt av personalens professionalitet. En central kompetens hos den personal som är verksam i fritidshemmet tycks utifrån ovanstående resonemang handla om att kunna tala om lek som både det ena och det andra. Ironiskt nog tycks det frekventa talet om lek – ett ofrånkomligt och heligt mantra – inte handla särskilt mycket om att barn ska ges möjlighet att leka mer eller ges bättre förutsättningar för att leka. Det upphöjda begreppet används snarare som ett sätt att klä andra företeelser i en passande och legitim språkdräkt i fritidshemmets kontext. Det tacksamma lekbegreppet möjliggör vetenskapliga skildringar av fritidshemmet som den institution det för tillfället behöver vara genom en många gånger oproblematisk reproduktion av fritidshemspersonals användning av begreppet. Forskningen fungerar därtill som en konstituerande medproducent av den utbildningspolitiska

fritidshemsdiskursen. Lek framställs som en universallösning som kan råda bot på allehanda problem och svara upp mot vad som än efterfrågas (jfr Cook, 2016). Samtidigt – eller just därför – tycks ingen villig att se att termen är lika tom som kejsaren är naken!

## REFERENSER

- Ackesjö, Helena & Landefrö, Anna. (2014). På spaning efter en gräns: Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige. *Barn*, 32(3), 27-43.
- Ackesjö, Helena, Nordängers, Ulla-Karin & Lindqvist, Per. (2016). ”Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation”: Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare* 2016:1, 86-109.
- Andersson, Birgit. (2010). Introducing assessment into Swedish leisure-time centres: Pedagogues' attitudes and practices. *Education Inquiry*, 1(3), 197-209. DOI: 10.3402/edui.v1i3.21942
- Andersson, Birgit. (2014). Vad händer med fritidspedagogyket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn*, 32(3), 61-74.
- Aronsson, Karin. (2010). Learning through play. I Barry McGaw, Penelope Peterson, & Eva Baker (Red.), *International encyclopedia of education* (s. 330–334). Oxford: Elsevier.
- Billig, Michael. (1996). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, Daniel Thomas (2016). Disrupting play: A cautionary note. *Childhood* 23(1), 3-6. DOI: 10.1177/0907568215622699
- Corsaro, William A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Dahlgren, Lars, & Hultqvist, Kenneth. (1995). Seendet och seendets villkor: En bok om barns och ungas välfärd. I Lars Dahlgren & Kenneth Hultqvist (Red.), *Seendet och seendets villkor: En bok om barns och ungas välfärd* (s. 9–25). Stockholm: HLS Förlag.
- Edwards, Derek, & Potter, Jonathan. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Edwards, Derek. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Foucault, Michel (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Garvey, Catherine. (1977). *Play*. London: Fontana/Open Books Original.
- Haglund, Björn. (2015a). Everyday practice at the Sunflower: The staff's representations and governing strategies as contributions to the order of discourse. *Education Inquiry* 6(2), 209-229. DOI: 10.3402/edui.v6.25957

- Haglund, Björn. (2015b). Pupil's opportunities to influence activities: A study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1556-1568. DOI:10.1080/03004430.2015.1009908
- Haglund, Björn. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare* 1, 64–85.
- Harker, Christopher. (2005). Playing and affective time-spaces. *Children's Geographies*, 3(1), 47-62. DOI: 10.1080/14733280500037182
- Henricks, T. S. (2006). *Play reconsidered: Sociological perspectives on human expression*. Chicago: University of Illinois Press.
- Hjalmarsson, Maria. (2013) Governance and voluntariness for children. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 86-96.
- Hjalmarsson, Maria, & Löfdahl, Annica. (2014). Omsorg i svenska fritidshem: Fritidspedagogers etiska förmåga och konsekvenser för barn. *Barn*, 32(3), 91-105.
- Holloway, Sara L., & Valentine, Gill. (Red.). (2004). *Children's geographies: Playing, living, learning*. London: Routledge.
- Holmberg, Linnéa & Börjesson, Mats. (2015) Ideological dilemmas in leisure-time centers: The Swedish schools inspectorate and the concept of meaningfulness. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 313-331.
- Holmberg, Linnéa. (2017a). Confessing the will to improve: Systematic quality management in leisure-time centers. *Education Inquiry*, 8(1), 33-49. DOI: 10.1080/20004508.2016.1275179
- Holmberg, Linnéa. (2017b). Lärande genom demokratiska önskemål: Pastoral omsorg i fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1-2), 28-50.
- Hughes, Bob. (2001). *Evolutionary playwork and reflective analytic practice*. London: Routledge.
- Kane, Eva. (2015a). *Playing practices in school-age childcare: An action research project in Sweden and England* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Kane, Eva (2015b). What If? As If, an approach to action research practice: Becoming-different in school-age childcare. *Educational Action Research Journal*, 23(3), 350-365. DOI: 10.1080/09650792.2015.1009926
- Kane, Eva, Ljusberg, Anna-Lena, & Larsson, Håkan. (2013). Making magic Soup: The facilitation of play in school-age childcare. *International Journal of Play*, 2(1), 7-21. DOI: 10.1080/21594937.2013.769814
- Kane, Eva, & Petrie, Pat. (2014). Becoming-player in school-age childcare. *Reconceptualising Educational Research Methods*, 5(1), 18-31. DOI: 10.7577/term.947
- Karlsson, Sandra. (2018). 'Do you know what we do when we want to play?': Children's hidden politics of resistance and struggle for play in a Swedish asylum centre. *Childhood*. DOI: 10.1177/0907568218769353

- Klerfelt, Anna & Haglund, Björn. (2014). Walk-and-talk conversations: A way to elicit children's perspectives and prominent discourses in school-age educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 119-134. DOI: 10.3224/ijree.v2i2.19550
- Lager, Karin. (2015). 'Learning to play with new friends': systematic quality development work in a leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 186(2), 307-323. DOI: 10.1080/03004430.2015.1030634
- Lager, Karin, Sheridan, Sonja, & Gustafsson, Jan. (2016). Systematic quality development work in a Swedish leisure-time centre. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 694-708. DOI: 10.1080/00313831.2015.1066434
- Larsson, Anna, Norlin, Björn & Rönnlund, Maria. (2017). *Den svenska skolgårdens historia: Skolans utemiljö som pedagogiskt och socialt rum*. Lund: Nordic Academic Press.
- Lester, Stuart, & Russell, Wendy. (2008). *Play for a change: Play, policy and practice: A review of contemporary perspectives*. London: National Children's Bureau for Play England.
- Lindström, Lisbeth. (2012). Everyday life at the leisure-time centre. *The Online Journal Of New Horizons In Education*, 2(2), 28-52.
- Meire, Johan. (2007). Qualitative research on children's play: A review of recent literature. I Tom Jambor & Jan Van Gils. (Red.), *Several perspectives on children's play: Scientific reflections for practitioners* (s. 29-77). Antwerp: Garant.
- Närvänen, Anna-Liisa & Elvstrand, Helene. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn*, 32(3), 9-25.
- Närvänen, Anna Liisa, & Elystrand, Helene. (2015). What is participation? Pedagogues' interpretative repertoires and ideological dilemmas regarding children's participation in Swedish leisure-time centres. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 5-23. DOI: 10.3224/ijree.v3i2.20890
- Olsson, Ulf, Petersson, Kenneth, & Krejsler, John B. (2015). Elevcentrering som nutidshistoriskt problem. I Sverker Lindblad & Lisbeth Lundahl (Red.), *Utbildning: Makt och politik* (s. 67-80). Lund: Studentlitteratur.
- Panksepp, Jaak, & Smith-Pasqualini, Marcia. (2005). The search for the fundamental brain/mind sources of affective experience. I Jacqueline Nadel & Darwin Muir (Red.), *Emotional development* (s. 5-30). Oxford: Oxford University Press.
- Pellis, Sergio M., Pellis, Vivien C., & Bell, Heather C. (2010). The function of play in the development of the social brain. *American Journal of Play*, 2, 278-296.
- Potter, Jonathan. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: SAGE.
- Potter, Jonathan, & Hepburn, Alexa (2008). Discursive constructionsim. I James A. Holstein och Jaber F. Gubrium (Red), *Handbook of constructionist research* (s. 275-293). New York: Guilford Publications.



- Rose, Nikolas. (1999). *Powers of Freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saar, Tomas. (2014). Towards a new pedagogy in the after-school setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 254-270. DOI: 10.1080/1350293X.2014.883722
- Saar, Tomas, Löfdahl, Annica & Hjalmarsson, Maria. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning*, 5(3), 1-13. DOI: 10.7577/nbf.315
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet: Inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2014). *Fritidshem: Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2016). *Fritidshemmet: Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem: Allmänna råd från socialstyrelsen*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Svensson, Peter (2019). *Diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Sutton-Smith, Brian (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- United Nations. (2013). *General comment no. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the art* [art. 31]. Convention on the rights of the child.
- Wood, Elizabeth. (2014). The play–pedagogy interface in contemporary debates. I Liz Brooker, Mindy Blaise, & Susan Edwards (Red.), *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (s. 145-156). London: Sage.
- Øksnes, Maria (2019). *Lekens flertydighet: Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, Maria, Knutas, Agneta, Ludvigsson, Ann, Falkner, Carin, & Kjær, Bjørg. (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordningen og fritidshjem. *Barn*, 32(3), 107-123.

## Elevassistenter i skolan - en forskningsöversikt

Henrik Lindqvist

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet<sup>1</sup>

Rickard Östergren

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

Lotta Holme

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

### ABSTRACT

Vi har studerat forskning som handlar om elevassistenter arbete för elever i behov av särskilt stöd. Syftet med studien är att undersöka elevassistenter arbete i en allmän och friare roll som resurs i skolan och om det finns forskningsstöd för den typen av insats. Genom sökningar identifierades 16 artiklar och resultaten i artiklarna användes för att genomföra en tematisk analys. Resultaten visar att elevassistenter i en fri roll agerar som (1) *Undervisare* av elever i behov av särskilt stöd, (2) *Experter* på elever i behov av särskilt stöd, (3) *Stödfunktion* till lärare och (4) *Upprätthållare* av en särskild elevs uppmärksamhet. Temana diskuteras, i ett relationellt perspektiv, utifrån risker och möjligheter med elevassistenter arbete med elever i behov av särskilt stöd. En slutsats vi drar av den granskade forskningen är att det är tveksamt om elevassistenter ska användas som primära undervisare för dessa elever.

### INLEDNING

För den svenska skolan har begreppet *en skola för alla* fungerat som en vision. Under delar av skolans historia har det dock funnits omfattande sårbarheter för elever som inte ansetts falla inom ramen för det normala. I takt med att skolan har arbetat mot inkluderande ideal har en yrkesgrupp ökat markant, också i Sverige, nämligen elevassistenter. I SOU 2000:19 konstateras dock att

det inte finns några nationella bestämmelser rörande elevassistenters funktion i skolan eller krav på kompetens. FUNKIS, utredningen om funktionshindrade elever i skolan, framhöll vikten av att elevassistenter ges en ändamålsenlig utbildning och kompetensutveckling. År 2007 skapade Skolverket en påbyggnadsutbildning inom den kommunala vuxenutbildningen och gav ut *Föreskrifter om påbyggnadsutbildning med nationellt inrättad kursplan. Elevassistent* (Skolverket, 2007). I utbildningen skulle kunskaper och färdigheter inom fem olika områden behandlas: (1) kommunikation, (2) arbetsmiljö, (3) lärande, (4) funktionsnedsättningar och (5) att arbeta som elevassistent. Denna utbildning avskaffades av regeringen 2011 (Skolverket, 2011).

Trots att frågan om elevassistenters utbildning uppmärksammades redan år 2000 har krav på detta ännu inte formulerats. I SOU 2000:19 framhålls vikten av att ha elevassistenter som en tillgång för elever med funktionsnedsättningar, och som en förutsättning för denna elevgrupp att klara skolans krav och mål. En enkätundersökning av riksförbundet *Attention*, en intresseorganisation för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, visar att 27,6% av målgruppen har haft en elevassistent som särskilt stöd. Trots detta visar enkäterna att en majoritet av eleverna, enligt sina föräldrar, inte har haft möjlighet att nå olika kunskapskrav i skolämnen. Elevernas föräldrar uppger också i en majoritet av fallen att de själva har gått ner i arbetstid för att hjälpa sina barn (Attention, 2011). De insatser som Attention (2011) pekar på är främst insatser för att öka kunskaperna på skolor kring funktionsnedsättningar, eftersom det också uppfattas att elevassistenterna har kunskapsluckor. Antalet elever i förskolan och skolan med neuropsykiatriska diagnoser har under en tioårsperiod ökat drastiskt och fortsätter att öka (Socialstyrelsen, 2019). I Sverige har också gruppen elevassistenter ökat. År 2018 var det 19521 personer med anställning som elevassistent (SKR, 2019), vilket gör gruppen större än till exempel lärare i fritidshem. Trots att gruppen är en relativt stor del av de anställda i skolan är det inte fastställt vad elevassistenter har för arbetsuppgifter i skolan eller vilka typer av uppdrag som elevassistenter har. Lindqvist Nilholm, Almqvist, och Wetso (2011) menar att det i det svenska skolsystemet framgår att elevassistenter förväntas utföra "the teachers' pedagogical descisions" och att assistenterna i regel arbetar med elever i behov av särskilt stöd. I *Skolverkets allmänna råd* kring arbetet med särskilt stöd listas tillgång till elevassistent som ett konkret exempel på vad särskilt stöd kan vara (Skolverket, 2014), men Skolverket ger inga anvisningar om hur eller vad elevassistenter ska jobba med.

Internationellt används begreppen *teacher assistant*, *paraprofessionell* eller *support staff* för att beskriva det som vi i Sverige associerar med en elevassistentens arbete. Eftersom det sker en nationell, så väl som internationell, ökning av elevassistenter i skolan är det rimligt att fråga sig huruvida denna

insats har forskningsstöd. I linje med att Skollagen (2010:800) fastställer att undervisning ska ske på vetenskaplig grund så frågar vi oss vilket stöd denna specialpedagogiska åtgärd har i forskning?

Vad gäller svenska förhållanden är forskningen på området begränsad. I sin avhandling beskriver Gadler (2011) olika studier som hon har genomfört med elevassistenter som deltagare. Bland annat beskrivs att elevassistenter fick pedagogiska uppdrag för elever med rörelsehinder, men att nya elevgrupper idag har tillgång till elevassistenter med utökat fokus på den heterogena gruppen av elever som är i behov av särskilt stöd. Vidare framgår det av den undersökning som Lindqvist et al. (2011) genomfört att elevassistenter generellt sett har låg utbildning, att de i högre grad ser positivt på särlösningar och att de i större utsträckning än andra professioner i skolan menar att elevers problem orsakas av klassen eller gruppen och hur denna fungerar.

Tidigare litteraturöversikter kring elevassistenter visar att dessa kan ha en positiv inverkan på elevers utbildning (Farrell, Alborz, Howes & Pearson, 2010). Den positiva påverkan gäller enbart om assistenterna implementerar specifika undervisningsprogram som riktar sig mot de svårigheter som eleverna har, såsom till exempel läs- och skrivsvårigheter eller andra språkliga svårigheter. För att en positiv effekt ska uppnås ska elevassistenter ha genomgått utbildning i de program som används. Vidare ska insatsen genomföras under ordinarie skoltid, enskilt eller i smågruppsformat. Under ovan nämnda förutsättningar verkar det som om elever kan utvecklas bättre kunskapsmässigt med hjälp av en elevassistent än utan. Programmen har dock liknande effekt om de implementeras av lärare eller logopedier. Med andra ord är det *programmen* som är effektiva och inte elevassistentrollen i sig. I Farrells et al. (2010) översikt ingick även analys av studier som inte hade lika riktade insatser utan undersökte om elevassistenter i allmänhet hade någon positiv effekt på eleverna. Den sammantagna bilden av två stora studier som ingick i översikten var att lärarna uppger att assistenter har positiva effekter, men om elevdata analyseras så framgick inga positiva effekter av dem. Detta resultat indikerar att om man sätter in elevassistenter utan att de är kopplade till specifika insatser via olika typer av program kan det leda till att läraren får en *illusion* av framgång. En sådan typ av illusion kan i sin tur riskera att elever som är i behov av särskilt stöd inte får de insatser de behöver.

If the aim of having TAs [Teacher Assistant på engelska, men rollen är densamma; dvs. elevens assistent/författarnas anmärkning] in a school is to increase teachers' levels of job satisfaction and to provide more general support to the teacher, then TAs appear to be doing an effective job (Farrell et al., 2010, s. 446).

Cajklers och Tennants (2009) litteraturöversikt fokuserade på vilken typ av roll som elevassistenter har samt utbildningen av elevassistenter. De undersökte även hur deltagarna uppfattade nyttan med elevassistenters arbete med att påverka elevers problembeteenden. Cajkler och Tennant (2009) påtalar att elevers problembeteenden inte verkar vara ett explicit fokus för elevassistenter i allmänhet. En senare översikt från Clarke och Visser (2016) fokuserade också på hur elevassistenter hanterade elevbeteenden. Trots att översikten nämner forskning som studerat effekter på lärande och beteenden hos elever är det inget de själva lyfter fram. De konstaterar endast det faktum att det behövs mer forskning på området och att elevassistenter är knapphändig utbildade. Sammantaget ger de två översikterna från Cajkler och Tennant (2009) och Clarke och Visser (2016) inte något svar vad gäller vilken effekt elevassistenter har på elevers lärande eller klassrumssituationen allmänt sett. Det är således Farrells et al. (2010) översikt som kan ge en del svar på frågor i relation till lärande.

Att elevassistenter kan ha en positiv roll i skolan genom att implementera olika typer av program står emellertid inte fokus för denna tematiska litteraturstudie. Syftet med studien är att undersöka elevassistenters arbete i en allmän och friare roll som resurs, och diskutera om det finns forskningsstöd för en sådan insats i skolan. Detta innefattar att undersöka eventuella risker och möjligheter av att använda elevassistenter i en mer fri eller allmän roll, exempelvis som "hjälp-jag". En specialpedagogisk teori som är användbar för att analysera den friare rollen som elevassistent är det relationella perspektivet (Nilholm, 2007). Utifrån detta perspektiv betraktas lärande och undervisning som kommunikativa och sociala aktiviteter och specialpedagogiska problem definieras utifrån sociala relationer i skolan. En möjlig intention med den fria rollen som elevassistent är att stärka relationer som bidrar till lärande för elever i behov av särskilt stöd och gynna inkludering.

Eftersom den senaste studien som inkluderades i Farrells et al. (2010) litteraturöversikt var från 2008 behövs det en mer uppdaterad bild av elevassistenters påverkan på lärande för elever i åldrarna 6-12 (elever som motsvarar F-klass till klass 6 i en svensk utbildningskontext). Vi vill genom att presentera relevant forskning sedan 2008 svara på om de resultat gällande elevassistenters arbete som tidigare forskning fört fram verkligen är aktuella. Med tanke på att antalet elevassistenter har ökat och är vanligt förekommande i svensk skola är denna fråga viktig att besvara. Vi vill med översikten presentera en samlad bild och en tematisk analys av resultat från aktuella studier för att belysa hur ett urval av forskning beskriver eventuella fördelar och risker med att ha elevassistenter i en fri roll för elever i behov av särskilt stöd.

## METOD

Då frågorna rör elevassistenter i en friare roll finns det inte tillräckligt många studier för att det ska vara möjligt att genomföra en meta-analys. Vi vill inkludera kvalitativa studier då deras samlade fynd kan belysa relevanta aspekter av elevassistenters arbete. Den samlade bilden från kvantitativa och kvalitativa resultat kan ge nya forskningsfrågor som är intressanta att gå vidare med. Vi följde de riktlinjer och stadier som Gough, Oliver och Thomas (2013) specificerar. Vår systematiska undersökning av forskning bygger på liknande stadier som Gough, Oliver och Thomas (2013) presenterar: konstatera behov, formulera forskningsfråga för översikten, etablera avgränsningar, söka, screena, koda, beskriva fältet, bedöma relevans av studier, syntetisera resultat från studier, och slutligen kommunicera resultatet.

## Urval

De avgränsningar som användes var att studierna skulle vara publicerade mellan 2009 och 2017, att de skulle fokusera på en elevpopulation vars ålder var mellan sex och tolv år, eller motsvara årskurserna förskoleklass till sjätte klass. Studierna skulle också fokusera på en generell roll för elevassistenter, vilket betyder att studier som undersöker effekterna till exempel av något interventionsprogram som implementeras av elevassistenter exkluderades. Ett kriterium var att det skulle röra sig om empiriska undersökningar, och därför exkluderades teoretiska artiklar. Studierna skulle vidare vara publicerade i peer review-granskade tidskrifter samt vara tillgängliga i fulltext, vilket medförde att böcker och konferensbidrag exkluderades. Sökningar genomfördes i Libris, samt Psychinfo och ERIC. Dessa valdes för att de passar väl in som databaser för det vi är intresserade av och täcker in ett stort antal relevanta tidskrifter. Linköpings universitetsbiblioteks sökmotor Unisearch användes i en första sökning. Vi genomförde sökningar via databaserna Psychinfo och Eric 2018-01-11 med nyckelorden *teacher assistant*, *teaching assistants* och *Support staff in school* och tidigare nämnda begränsningar som att eleverna skulle vara sex till tolv år, att det skulle vara lektörsgranskade tidskrifter mellan 2009-2017, samt artiklar på engelska. Dessa ord har vi sedan tidigare identifierat som nyckelbegrepp från andra forskningsöversikter. Vi valde sedan att inte söka fler databaser eller på fler sökord då sökningarna gav ett stort antal artiklar och vi var tvungna att göra avgränsningar. Studien är på så vis en selektiv litteraturöversikt. Sökningarna gjordes av abstracts. I nästa steg gick vi även igenom litteraturen manuellt från <http://maximisingtas.co.uk> då denna forskargrupp visade sig ha genomfört mycket forskning kring elevassistenter.

Sökningarna genererade totalt 564 träffar. De svenska orden, *elevassistent* och *resurspedagog* genererade 0 träffar. Abstracten för funna artiklar lästes igenom och bedömdes utifrån om de fokuserade på elevassistenter i en friare

roll, samt om det var empiriska artiklar. Av dessa 564 träffar valdes 35 artiklar ut för närmare granskning. Vid denna granskning lästes hela artikeln igenom, för att vidare bedöma om det rörde sig om en som uppfyllde kriterierna. Genom denna läsning uteslöts ytterligare 19 artiklar. Skälen till att artiklar exkluderades var exempelvis att det var en annan ålder på eleverna, att artiklarna inte behandlade elevassistenter i skola i tillräckligt hög grad eller att undersökningen prövade effekten av någon typ av interventionsprogram. Slutligen kvarstod 16 artiklar. Dessa artiklar presenteras närmare i Tabell 1.

Tabell 1. Utvalda artiklar kring elevassistenter

Studie	Syfte/ frågeställning	Forsknings- design/metod	Analys/resultat
1 Bennett, M., Ng-Knight, T., & Hayes, B. (2017)	Undersökte hur EA <sup>2</sup> och lärare uppfattade stöd för autonomi via kompetens, uppfattningar kring elevers motivation för skolarbete, hinder i arbetet, motivation för undervisning.	Tvärsnittsstudie som frågar lärare och EA om uppfattningar.	Strukturella ekvationsmodeller (SEM) används för att pröva olika modeller över hur sambanden ser ut. EA har en mer kontrollerande stil medan lärare en mer autonomistödande stil till undervisning. Lärarna skattar även sin upplevda kompetens högre än EA.
2 Brown, J. A., & McIntosh, K. (2012)	Undersökte relationen mellan elevassistent och elev samt mellan elev och lärare, alla elever hade diagnos inom autismspektrum.	Tvärsnittsstudie med 15 elever, 15 lärare och 15 elevassistenter.	Studien undersöker ifall relationerna hade något samband med huruvida personalen fått utbildning om autismspektrum. Resultatet visade att mängden problembeteenden predicerade lärar-elevrelation medan det inte predicerade assistent-elevrelation.
3 Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., & Webster, R. (2009)	Hur påverkar EA elevernas engagemang och uppmärksamhet i klassrummet?	Systematisk observation 49 skolor, 8 elever i varje klass observerades, de delades in i tre grupper beroende på typen av stöd de var i behov av.	EA gav mer uppmärksamhet till alla elever än vad lärarna gjorde, elever i svårigheter fick mest uppmärksamhet från EA. Det var även mindre prat och till synes bättre ordning i klassrum där EA var närvarande. Överlag mer undervisning försiggick i dessa klassrum. Dock var det tydligt att elever med EA hade mindre kontakt med läraren. Ju mer stöd eleverna fick från EA desto sämre lärde de sig.
4 Demic, F., & Lewis, K. (2010)	Frågeställningen gäller hur portugisiska barn klarar sig i den brittiska skolan.	Etnografisk fallstudie	Barnen presterar bra i skolan som studeras, trots att de nationellt inte gör det. Tänkbara förklaringar som är kopplade till EA är att EA används som översättningsstöd, genomförare av läsinterventioner, kommunikatörer till vårdnadshavare.

5 Dolva, A. S., Gustavsson, A., Borell, L., & Hemmingsson, H. (2011)	Undersökningen belyser hur interaktion sker mellan barn med Downs syndrom och hur denna stöds av lärare och EA	Svensk intervjustudie om lärare och assistenter som jobbar med elever med Downs syndrom i reguljära klasser	”Hjälpjag” (supported ego) beskrivs som något som genomförs av EA. I detta fall innebär det att kompensera för kognitiva begränsningar hos eleverna i interaktion med klasskamrater.
6 Gibson, D., Paatsch, L. & Toe, D. (2016)	Uppfattningar som lärare och EA samt lärare/EA hade kring tre teman: inkludering, lärandeaktiviteter och klassrumsledarskap.	Enkätdata med formulär och öppna frågor med 65 deltagare.	Undersökningen fann inte stöd för att lärare, EA, eller gruppen med lärare som tidigare varit EA skiljde sig åt vad gäller uppfattningar om inkludering.
7 Egilson, S. T., & Traustadottir, R. (2009)	Studien undersöker vilken typ av assistans elever med fysiska funktionsnedsättningar får.	Intervju och observationsstudie. 14 elever intervjuades och observerades under en skoldag. Minst en lärare och en vårdnadshavare till varje elev intervjuades.	Tematisk analys influerad av grundad teori resulterade i följande teman: roller och ansvar, kvantitet och innehåll, närhet till eleven, skolans prioriteringar, självständighet och autonomi av eleven, relationen mellan lärare och EA.
8 Emam, M. M., & Farrell, P. (2009)	Studien undersöker interaktioner mellan lärare och elev med autismspektrumdiagnos (ASD), samt elevassistent och elev med ASD.	Intervjuer har genomförts med lärare, elevassistenter och specialpedagoger, samt från observationsdata på 17 skolor som fungerar som fallskolor med elever som inkluderas med ASD, ålder 7-16 år. På 12 av 17 skolor hade eleverna tillgång till EA.	Den första delen av resultatet fokuserar på relationer mellan lärare och elev. Studien visar att EA och lärare uppfattar sin roll olika i relation till elever med ASD. Elevassistenter diskuterar hur de påverkar relationen mellan elever och lärare. Studien visar också att EA placerar sig i närheten av elever och på så sätt hindrar interaktionen mellan elev och lärare. EA har uppfattat sitt uppdrag som att skydda eleverna från läraren. När det gäller relationer med andra elever så verkade frånvaro av EAs skydd leda till att eleverna blev distanserade till resten av eleverna, eller till och med mobbade.
9 Němec, Z., Šimáčková- Laurenčíková, K., Hájková, V., & Strnadová, I. (2015)	Studiens syfte är att undersöka elevassistenters roll då de arbetar med socialt missgynnade barn. Nyckelbegrepp kopplade till rollen som EA utreds.	Intervjustudie med fokus på EA till socialt utsatta elever.	Tematisk analys resulterade i fem teman, stöd för elever och lärare under lektioner, stöd till socialt utsatta elever, stöd och medierande funktion mellan hem och skola, stöd till lärarna om etnisk minoriteter, samt assistenten som en förebild. Författarna påpekar dock att en fri roll vad gäller assistenter är riskabel.



10 Nurmi, J. E., et al. (2013)	Undersöker strategier som lärare använder för att lära ut läsning, hur dessa strategier anpassas till elever och hur kontextuella faktorer som elevassistenter påverkar anpassningar i läsundervisning.	Prövade hur sambanden såg ut mellan elevers läsförmåga och hur lärarna anpassar sin undervisning, samt kontextuella förhållanden genom enkäter.	Resultatet pekar på att lärarna anpassar undervisningen i mindre grad för de elever i svårigheter om det finns assistenter närvarande. Om det inte finns assistenter anpassar läraren i högre grad undervisningen för elever i svårigheter.
11 Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015)	Syftet med artikeln är att utveckla en teoretisk bas för EA att använda scaffoldingtekniker.	Del av DISS-projektet, observationsstudie.	Författarna använde konversationsanalys, tre distinkta funktioner skrivs fram, (1) Supportroll som ska vidmakthålla engagemanget hos eleven, (2) Reparationsfunktion som hjälper eleven att fokusera på lärande och självständighet när de är i svårigheter, samt (3) en heuristisk roll som uppmuntrar eleven att använda sina egna lärandestrategier. Dock omöjliggör studiens design några slutsatser om detta är bra eller inte.
12 Webster, R. (2015)	Hur upplever elever i svårigheter ordinarie klassrumsundervisning? Hur kan EA ha påverkat elevers i svårigheter upplevelser av sin skolgång?	Data från 6 olika observationsstudier som genomförts mellan 1974-2012 användes.	Resultaten visar att elevinteraktionen med lärare i klassrummet för elever som inte är i svårigheter har ökat rejält från 16% till 40%. För elever i svårigheter är det inte lika stor ökning (från 26% till 36%). Interaktion med elevassistenter är i stort sett obefintlig för elever som inte är i svårigheter medan det har ökat från 15 % 2005/2006 till 20 % 2011/2012 för elever som är i svårigheter. Vad gäller elev-interaktioner har de ökat från 19 % till 32 % för elever som inte är i svårigheter medan den för elever i svårigheter har legat ganska oförändrat på 18 %.
13 Webster, R., & Blatchford, P. (2013)	Undersökningen syftar till att svara på frågor kring hur elever i behov av stöd interaktioner med elever, lärare och EA.	Från MAST projektet, ettårig observationsstudie som följde 48 elever hela skolveckan med strukturerad observation. 151 kontrollelever var inkluderade i studien.	För elever med assistenter var det troligare att de interagerade med assistenten jämfört med läraren. I snitt var eleven med assistent borta från klassrummet en hel dag i veckan och då tillsammans med assistenten. Elever med assistenter hade hälften så mycket interaktion med andra elever jämfört med kontrollerna. Det var även assistenterna som i huvudsak hade det praktiska undervisningsansvaret, det var assistenter som

			förklarade för eleven och stöttade lärande, läraren hade mycket lite kontakt med dessa elever.
14 Webster, R. & Blatchford, P. (2014)	Undersökte elever i behov av särskilt stöds upplevelser av utbildning.	Systematisk observation, samt kontextuella data från intervjuer med EA, lärare, SENCO, och vårdnadshavare (nästan 200 intervjuer genomfördes), samt generella observationer. 48 elever deltog från 5 skolor, i årskurs 5. Skuggade en elev i en vecka.	Studien visar på: Den uttalade och diskreta exkluderingen dessa elever upplever dagligen: Den höga nivån på pedagogiskt beslutsfattande EAs har för dessa elevers skolgång. Det bristande pedagogiska stödet dessa elever får jämfört med sina klasskamrater. Differentiering/anpassning sker inte. Skolor organiserar undervisning för elever i behov av stöd via EA i stor utsträckning. Lärare positionerar EA som experter på elever i behov av särskilt stöd.
15 Williams, K. E., & O'Connor, M. (2012)	Påverkar de mer utbildade elev-assistenterna (HLTAs) elevernas lärande?	Intervjustudie kring vad elever och vårdnadshavare anser om mer tid av EA.	EA är positivt inställda, men tycker att de behöver pedagogisk träning och kunskap om det som de ska undervisa om. Studien undersöker uppfattningar som elever och vårdnadshavare har, det finns inget som säger ifall assistenterna är effektiva eller inte.
16 Wren, A. (2017)	Studie om hur EA och elever uppfattar EAs roll i klassrummet.	11 intervjuer med elever, och elev-assistenten.	Eleverna förväntar sig att det ska handla om lärande, skoluppgifter, medan EA tror att deras roll är att verka för beteendestöd. Rollklargöranden efterfrågas, både för elever och EA.

## Analys

Syftet med studien är att undersöka forskning om elevassistenters arbete i en allmän och friare roll som resurs, och diskutera om det finns forskningsstöd för en sådan insats i skolan. Detta medför att vi använder kartläggningen av studierna i resultatet och därmed inkluderar studiernas resultat och fynd (se Tabell 1). Vi värderade de valda studierna i relation till frågorna kring elevassistenters fria roll och dess samband med elevers lärande och/eller beteende. Vi sammanställde studier som var relevanta utifrån deras syften/frågeställningar, forskningsdesigner/metod samt deras huvudsakliga resultat. Studierna kodades under respektive tema och grupperades i olika teman, utifrån riktlinjer för en tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke, 2006).

Tematisk analys är ett tillvägagångssätt som innefattar en stor flexibilitet, då den varken kräver en särskild sorts teoretisk utgångspunkt, eller en viss typ av

datainsamlingsmetod. Den tematiska analysen vilar på analysfaser beskrivna av Braun och Clarke (2006). Analysfaserna består av sex steg. Steg ett innefattar att bekanta sig med data (1): I detta skede delade vi upp de olika artiklarna, skrev referat av dessa och delgav varandra vad vi hade funnit i de olika artiklarna. Efter det följer steg två: (2) Genomföra kodning av materialet. Efter att ha diskuterat artiklarna gick alla tre författare tillbaka och kodade de aktuella artiklarna med fokus på resultaten av studierna. Kodningen genomfördes i artiklarnas resultat, där textsegment gavs ett arbetsnamn, eller en kod som specificerade vad resultatet handlade om (t.ex. erbjudet stöd, uppmärksamhet, socialt stöd, interaktionsprincip). Detta genererade koder som vi sedan använde för att beskriva hur rollen som elevassistent beskrevs i studien. Det tredje steget (3) innefattar att sätta samma dessa koder i olika tentativa teman som sedan (4) granskats i relation till hur teman separeras från varandra. I detta skede samlades vi igen med de olika artiklar som vi delat upp för att sätta samman koder till teman. Det innebär att koder som innehållsmässigt liknade varandra grupperades ihop för att under ett tema kunna förklara hur forskning beskriver elevassistents arbete i en fri roll. Koder med relation till att elevassistenter var primära undervisare sorterades under elevassistents undervisande roll (t.ex. undervisningsansvar, uttolkare av undervisning, didaktisk beslutsfattare). Initiala teman som sedan förkastades var till exempel rollen som ”punktmarkerare” då det inte fanns tillräckligt stöd i artiklarna. Det vi har kodat inom detta tema kom sedan att ingå i temat kring att upprätthålla elevers uppmärksamhet på en given uppgift. Vi stötte på det viset på problem då vissa koder inte stämde överens över artiklarna och vi blev tvungna att byta strategi. Detta innefattade då att istället använda koder och teman som varje författare skapat och jämföra med alla utvalda artiklars resultat. Efter det kom vi fram till steg (5), att sätta samman koderna i koncisa och innehållsmässigt annorlunda teman där vi gemensamt kunde arbeta utefter de förslag som givits på relevanta teman kring vad resultaten av artiklarna diskuterar i relation till elevassistents fria roll. Den sista fasen (6) innefattar att presentera arbetet i en rapport eller artikel. Under arbetet har vi arbetat var för sig för att sedan samlas, diskutera och förfinas de koder och teman som skapats, vilket medfört att analysfas fyra har inneburit flera olika förkastade och förändringar av teman. På detta sätt har författarna granskat, kontrasterat och gemensamt konstruerat teman i studien.

I studien ingår olika typer av forskningsdesign i de olika artiklarna. Det gör att studierna har likställts i relevans, trots att de skiljer sig mycket åt. Artiklarna har kritiskt granskats och bedömts som relevanta och artiklarnas resultat kan jämföras. I den här studiens design undersöks just överförbarheten mellan olika studiedesigner, och dessa stärker här varandra för att svara på vårt syfte med att genomföra studien: att undersöka forskning om elevassistents arbete i en allmän och friare roll. Studien fokuserar kompletterande resultaten

från olika empiriska studier, och av denna anledning valdes teoretiska artiklar bort i analysen.

## RESULTAT

I genomgången av studierna har vi undersökt vilken typ av forskning som genomförts, vilka grupper som inkluderats i urvalet till studierna, samt jämfört deras olika syftesskrivningar. Det övergripande undersökningsobjektet är det som vi kallar för den fria rollen, en allmän resurs i klassrummet, som elevassistent. Detta innebär att det inte på förhand finns någon förutbestämd arbetsprocess, eller undervisningsmanual som elevassistenten ska följa. Det är på så sätt svårt att i de undersökta studierna analysera vilka konsekvenser det finns av att ha en elevassistent i en klass, eftersom det är svårt att utläsa i studierna vilka en elevassistents egentliga uppgifter är. I vår analys av studierna som inkluderats har vi formulerat följande teman, vilka baserar sig på uppfattningar och beskrivningar av hur funktionen elevassistent används i skolan. Temana kring hur rollen som elevassistent beskrivs och problematiseras i vald och aktuell forskning är: (1) *Undervisare* av elever i behov av särskilt stöd, (2) *Expert* på elever i behov av särskilt stöd, (3) *Stödfunktion* till lärare och (4) *Upprätthållare* av en särskild elevs uppmärksamhet.

### **Elevassistenter som undervisare av elever i behov av särskilt stöd**

Ett centralt tema i många av de granskade artiklarna var att elevassistenter i stor utsträckning fick en roll som var kopplad till att vara primär undervisare för elever i behov av särskilt stöd. Detta innefattar pedagogiskt beslutsfattande som handlar om att anpassa uppgifter, eller att ge instruktioner till elever som behöver någon form av stöd vad gäller att förstå vad det är en uppgift i skolan kräver. Detta innefattar att vara förmedlare av instruktioner från läraren i en mängd olika ämnen, och på så sätt antas elevernas lärande påverkas av elevassistenternas förståelse för uppgiften. Detta problematiseras bland annat av Gibson, Paatsch och Toe (2015) som menar att genom att lägga dessa uppgifter på elevassistenter så ökar elevernas behov av stöd, snarare än minskar. En sådan arbetsordning skapar en ohållbar beroendesituation, där eleven alltid behöver ha elevassistenten närvarande för att kunna genomföra skoluppgifter. Deras resultat pekar på risken med att använda resursen elevassistent som undervisare av elever:

An over-reliance on adult support was found for some pupils and contexts, while this support appeared to be under-utilised or ineffectively delivered in other situations. Lack of modifications of the traditional curriculum, teacher instructions, and educational activities increased the

pupils' need for adult support in school. While it is acknowledged that teacher assistants can make valuable contributions in promoting participation and learning among pupils with disabilities, it is argued that the constant presence of an assistant can result in limited use of the children's strengths and may possibly create unnecessary or unhealthy dependencies (Gibson, Paatsch & Toe, 2015, s. 21).

Němec, Šimáčková-Laurencčková, Hájková och Strnadová (2015) pekar på flera positiva upplevelser som rapporteras av personal i skolan och av elever som har tillgång till elevassistenter. Trots positiva samband gällande elevers arbete med uppgifter så uppmärksammar även Němec et al. (2015) att det är olämpligt att överlåta till elevassistenter att skapa undervisningsmaterial. Användande av elevassistenter som lärare för elever i behov av särskilt stöd kritiserar eftersom elevassistenter inte ska ersätta lärare som primär undervisare:

The creating of educational materials without instructions and supervision by a teacher that was reported in the presented study could be an example of the inappropriate utilisation of teaching assistants in classrooms (Němec et al., 2015, s. 470).

Det har uppmärksammas att elevassistenter inte bör vara de primära undervisarna för elever i behov av särskilt stöd i flera artiklar, inte minst i DISS-projektet i Storbritannien (Webster, 2015). I DISS-projektet har forskarna visat att elever som har tillgång till mycket stöd av en elevassistent lär sig mindre än andra elever. Anledningen till att eleverna lär sig mindre är den pedagogiska rollen som undervisare som elevassistenter har för de elever som behöver mest stöd. Att ha tillgång till en elevassistent påverkar också lärarens ambition att ha en pedagogisk roll för elever i behov av särskilt stöd. Nurmi et al. (2013) visar att lärare som har tillgång till elevassistenter i klassrummet i mindre utsträckning anpassar sin undervisning till elever som har specifika behov än om det inte finns elevassistenter att tillgå. Detta resultat visar på att elevassistenter får en roll som primär undervisare och får göra pedagogiskt beslutsfattande.

Our results showed that the fewer teaching assistants there were in the classroom, the more teachers adapted their instruction according to particular students' literacy skills. This finding suggests that when teachers do not have assistants in the classroom, they are obliged to focus particularly on students who are performing poorly whereas when they have assistants, they can more easily direct their instruction at the majority of students (Nurmi et al., 2013, s. 78).

Genom studier av klassrumsinteraktion och klassrumsobservationer har Webster och Blatchford (2013) beskrivit hur det kan komma sig att elever med riktat stöd inte får bättre resultat. Ett talande resultat som Webster och Blatchford (2013) för fram är att elevassistenter mer sannolikt kommer att påverka den tid som en elev lägger på en uppgift, i eller utanför klassrummet. Problemet som det presenteras av Webster och Blatchford (2013) är att fokus ligger på att bli klar med uppgiften, och att elevassistenter påverkar lärandet genom att i större utsträckning förse eleverna med svar för att eleverna ska bli klara med uppgifterna.

If pupil-to-adult interactions are a sign of a more active form of engagement in interactions, then our finding that pupils with Statements [Statements är i detta fall ett utlåtande om behov av stöd/författarnas anmärkning] have a more active role with TAs than they do with teachers suggests that compared with control pupils, those with Statements have a slightly less passive experience of school overall. Despite this, it has been found that the quality of TAs' pedagogical practice is questionable. Compared with teachers, TAs are more likely to supply answers, give inaccurate or misleading explanations, and prioritise task completion over learning and understanding (Webster & Blatchford, 2013, s. 475-476).

Att elevassistenter är primära undervisare utan utbildning innebär att de ibland ger fel svar, eller felaktiga förklaringar. I Storbritannien har stora grupper med elevassistenter anställts, och vissa av dessa har genom utbildning fått titeln *higher level teaching assistants* (Williams & O'Connor, 2012). Dessa elevassistenter med mer utbildning har fler lärarliska uppdrag, som till exempel att ha förelktioner till den vanliga lektionen, och deras pedagogiska kompetens värderas högt av elever och föräldrar vad det gäller att ge instruktioner. Föräldrarna i studien av Williams och O'Connor (2012) ställer sig dock frågande till dessa mer kvalificerade elevassistenter's ämnesmässiga kunskap. Föräldrar uppfattar det som att det är en kvalificerad lärares uppdrag att vara ämnesexperter.

To be effective when working with whole classes the HLTA requires sufficient knowledge of curricula and pedagogy. Both the personal attributes and approach (to communication) adopted by HLTAs were considered important by parents and pupils. This pedagogical knowledge was considered essential for providing a supportive environment in which children could learn and develop. However, parents showed some concern with subject knowledge in relation to literacy and mathematics, i.e. could HLTAs acquire subject knowledge without having Qualified Teacher Status (QTS)? (Williams & O'Connor, 2012, s. 141).

Den samlade forskningen inom detta tema visar framför allt två aspekter av elevassistenter som undervisare: (1) Elevassistenter är i hög grad pedagogiska beslutsfattare. Ifall det inte finns en elevassistent att tillgå blir anpassningen av undervisningen i större utsträckning lärarens uppgift. I det pedagogiska uppdraget ingår att eleverna ska få instruktioner och ämnesmässig hjälp av elevassistenterna. (2) Den samlade forskningen problematiserar elevassistenter som pedagogisk beslutsfattare och förklarar elevernas sämre resultat med interaktionen mellan elevassistent och elev (Webster, 2015). Den samlade bilden i forskningen är att det är läraren som bör ha både kompetens och ansvar för elevernas lärande.

### **Elevassistenter som experter på elever i behov av särskilt stöd**

Enligt en del studier fungerar elevassistenter som experter på elever i behov av särskilt stöd, men utan att ha utbildning för det. Tidigare studier pekar på elevassistenter som den yrkesgrupp som möjliggör inkludering, på grund av sin expertis kring elever i behov av särskilt stöd (Demie & Lewis, 2010). Dock visar Lindqvist et al. (2011) att svenska elevassistenter har en ganska negativ syn på inkludering. Detta tema innefattar också tendenser att elevassistenterna som experter på elever i behov av särskilt stöd då också är lämpade att ta pedagogiska beslut vad det gäller eleverna. En grupp elever som Brown och McIntosh (2012) inkluderade i sin studie är elever med autismspektrumtillstånd (AST):

Furthermore, in this study, the majority of SEAs received previous ASD training. Consequently, their familiarity with ASD may have increased their understanding that students may use behaviour to communicate needs (Brown & McIntosh, 2012, s. 86).

Brown och McIntosh (2012) menar att elevassistenterna i deras studie tidigare har fått utbildning kring den specifika gruppen elever som leder till en expertroll. Denna expertroll innefattar då kunskap om hur beteende och kommunikation av behov är sammankopplade. Trots att detta påverkade hur elevassistenterna uppfattade sin kompetens, visade deras studie att om utbildning ges till lärare om den specifika gruppen så påverkar inte det bemötandet av elever med AST. En anledning till att lärare inte anpassar undervisningen är att det finns tillgång till en elevassistent. Om elevassistenten anses vara experten på elever i behov av särskilt stöd minskar det möjligheten för läraren att lära sig att anpassa och tillgängliggöra undervisningen för alla. Med andra ord, *frånvaro* av elevassistent gör möjligen att lärare blir bättre på att möta elever i behov av särskilt stöd. Emam och Farrell (2009) menar att det kan tyda på att elevassistenter blir som en skyddande sköld för att hantera relationer mellan lärare och elever, vilket också kopplas till interaktion med andra elever.

Observation data showed that TAs tended to position themselves in close proximity to the pupil in class, thereby minimising opportunities for teachers to communicate with the pupils. If the pupil wanted to communicate with the teacher, he would do so through the mediation of the TA. This indicates that the TA can act as a protective shell (Emam & Farrell, 2009, p. 416).

Det är inte bara bemötande som blir elevassistentens expertområde, utan på grundval av dessa antaganden så läggs ansvaret för undervisningen på elevassistenter:

TAs were seen as capable of making teachers' teaching, interactions and tasks accessible for pupils with statements, and this seemed to legitimise teachers' decisions to devolve responsibility for the education of these pupils to TAs (Webster & Blatchford, 2014, s. 475-476).

Elevassistenter som experter på elever i behov av särskilt stöd kan alltså sägas verka för att elevassistenter får en mer undervisande roll, något den samlade forskningen som här redovisas varnar för. Det mest framträdande skälet till att elevassistenten inte ska vara undervisare är dock att detta minimerar och begränsar kontakten mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd. Lindqvist et al. (2011) visar dock i en svensk kontext att den vanligaste uppfattningen om elevassistentens roll är att hen ska utföra den undervisning som läraren beslutar om och ger instruktioner för.

### **Elevassistenter som stödfunktion till lärare**

En mer förtjänstfull roll, som denna genomgång visar, är att elevassistenter i stor utsträckning ses som en stödfunktion till lärare. Detta är bland annat tydligt genom att lärare tar ansvar för att också förbereda elevassistenter för till exempel innehållet i en lektion och vilka förväntningar som läraren har på elevassistentens deltagande på en lektion. En effekt som diskuteras frekvent i artiklarna är att elevassistenter medverkar till att ordningen i klassrummet blir bättre. I denna stödfunktion till läraren hjälper elevassistenten läraren att engagera eleverna.

What the current results show is that support staff have a positive effect in terms of increased individualisation of attention, pupils' active role in interaction with adults, easier classroom control, and increased classroom engagement (Blatchford, Bassett, Brown & Webster, 2009, s. 682).

Det beskrivs också som en positiv erfarenhet att ha tillgång till elevassistenter som tillhör samma minoritetsgrupp som eleverna de antas hjälpa. På så sätt



kan det öka lärarens förståelse för en specifik grupp och missförstånd kan undvikas. Detta baseras på hur lärare beskriver en situation där elevernas kulturella uttryck bekräftas av elevassistenten och då leder till större förståelse.

Schools benefited from having teaching assistants who themselves belonged to the Roma ethnic group as they helped to remove culturally based barriers and misunderstandings (Němec et al., 2015, s. 468).

Elevassistenter som används som stöd till lärare blir en förlängning av lärarens kompetens. Istället för att i sin kommunikation skapa ohållbara beroendeställningar behöver då elevassistenter och läraren komplettera varandra, och lärarens kompetens måste då värderas högre än elevassistentens, vilket paradoxalt nog skiljer sig markant från elevassistenters roll som experter.

Best practice will clearly be associated with the teacher and TA working as partners in the classroom: they could plan together by sharing how their roles will vary according to the dimensions of instruction in relation to different lesson objectives and goals for individual learners (Radford, Bosanquet, Blatchford & Webster, 2015, s. 9).

När elevens självständighet inte är ett mål för elevassistenternas arbete finns det överhängande risk att elever i behov av särskilt stöd inte kommunicerar med sina lärare:

Consequently, pupils with SEN – particularly those with the highest level of need – experience less interaction with a qualified teaching professional than pupils without SEN (Webster, 2015, s. 1005)

För att problematisera detta tema så kan noteras att det bland elevassistenter och lärare finns en uppfattning om att elevassistenter inte enbart ska hjälpa elever på begäran av en lärare. Elevassistenter bör alltså vara självgående, men ändå underordna sig lärares beslutsfattande.

All groups disagreed that the TAs should assist the students only when directed by a teacher (Gibson, Paatsch & Toe, 2015, s. 17).

Som stöd till lärare bör alltså elevassistenter inte enbart agera på lärarens instruktion, utan ta egna initiativ för att stödja läraren i klassrummet.

### **Elevassistenter som upprätthållare av en enskild elevs uppmärksamhet**

De granskade artiklarna visar också en annan roll som elevassistenter har: upprätthålla uppmärksamhet på uppgifter eller lärandeaktiviteter hos elever i behov av särskilt stöd. Bennett, Ng-Knight och Hayes (2017) visar att elevassistenter har en mer kontrollerad stil jämfört med lärare i riktandet av uppmärksamhet på uppgiften. Lärares interaktion med eleverna uppmuntrar eleverna att mer självständigt upprätthålla fokus på skoluppgifter.

The findings from the present study support an alternative distinction: compared to TAs, teachers adopt a more autonomy-supportive as opposed to controlling interactional style (Bennett, Ng-Knight & Hayes, 2017, s. 658).

En aspekt av elevassistenters arbete är att elever med tillgång till elevassistent gör fler uppgifter. Elevassistenter ses här som viktiga i arbetet med elever, bland annat av Radford et al. (2015), givet att de intar en annan typ av pedagogisk interaktion med eleverna. Elever med Downs syndrom som är i reguljära klassrum beskrivs som att ha tillgång till "hjälp-jag" vad det gäller att uppmärksamma interaktion, eller styra deras uppmärksamhet till jämnåriga elever (Dolva, Gustavsson, Borell & Hemmingsson, 2011). Det ställer då frågor kring elevers självständighet och integritet i relation till elevassistenter (Egilson & Traustadottir, 2009). Att styra uppmärksamhet problematiseras dock av att den interaktion som används för att öka uppmärksamheten inte gynnar lärande. Genom att ha en annan typ av interaktionsstrategi som bygger på utvecklande frågor kan elevassistenter möjligen bättre påverka elevers lärande.

Secondly, the support role is especially important because it includes features associated with how to keep children on task, motivated and with reduced frustration. As most tasks involve language (e.g. explanations, instructions and questions), the student's attention needs to be gained and sustained and good listening practised (Radford et al., 2015, s. 8).

Även vårdnadshavare och elever är involverade i att definiera rollen som elevassistent. Wren (2017) har intervjuat elever och elevassistenter om deras syn på rollen och funnit en intressant distinktion:

The TAs interviewed spoke most frequently about behavioural support, keeping pupils on task in the classroom and avoiding disruption to the other pupils in class. This form of support was not mentioned by pupils at any point. In contrast, pupil statements suggested they felt their TAs

primarily offered academic support, helping with reading and writing tasks (Wren, 2017, s. 16).

Elevassistenter identifierar alltså att det är deras uppgift att förmå eleverna att arbeta med olika skoluppgifter, och att skydda de elever som är i behov av särskilt stöd från störningar som påverkar elevernas uppmärksamhet och koncentration. Eleverna uttryckte däremot i studien av Wren (2017) att elevassistenterna snarare hade rollen som undervisare. Både elevassistenter, forskare och lärare identifierar dock att det är viktigt att elever behåller fokus på uppgiften. Radford et al. (2015) pekar på hur detta kan gå till på ett sätt som möjligen kan leda till utvecklat lärande. De visar att interaktion behöver utgå från en pedagogisk tanke. Det innebär att utveckla stöd genom interaktion som kan påverka ökad förståelse, samtidigt som elevernas uppmärksamhet kan upprätthållas. Detta förutsätter dock att elevassistenter genomgår utbildning som kan påverka deras möjligheter att stötta elevers lärande, och inte enbart fokusera på att bli klar med den aktuella uppgiften som eleven arbetar med.

## DISKUSSION

Forskningen visar på riskfaktorer med att använda sig av en icke-utbildad yrkesgrupp i skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd. Det är inte alltid givet i studierna att intentionen är att elevassistenterna är tänkta för en roll för en enskild elev. I realiteten blir det dock ofta så. Resultaten av vår tematiska analys tyder på en ”förskjutning” i ett relationellt perspektiv mellan intention och praktik, och att elevassistenter i en fri roll till och med skulle kunna utgöra ett hinder för elevers lärande och utveckling i skolan. De sociala relationerna mellan elever i behov av särskilt stöd, lärare och andra elever riskerar att minska som en konsekvens av elevassistenters arbete. I linje med ett relationellt perspektiv borde relationerna istället stärkas för att leda till ökat lärande (Nilholm, 2007).

För att det ska finnas en möjlig nytta med elevassistenter identifierar den granskade forskningen också vissa framgångsfaktorer. Framgångsfaktorerna som studierna visar på inkluderar resultat som ger positiva konsekvenser på gruppnivå i klassrummet, främst inom temat om hur elevassistenter fyller en *stödfunktion* till lärare. I skattningar från elever och lärare verkar det som om elevassistenter skapar bättre ordning i klassrummet (Webster & Blatchford, 2013), och det talar för en positiv arbetsmiljöutveckling för lärare (Němec et al., 2015). Studier kopplar dock inte samman detta med att det skulle ge bättre resultat för eleverna i deras lärande. Frågan är också om elevassistenter påverkar arbetsmiljö och ordning i klassrummet genom att ta med vissa elever ut ur klassrummet: är det då verkligen en effekt av elevassistentens arbete som

leder till förbättrad arbetsmiljö, eller är det själva särskiljandet som ger denna uppfattade förbättring?

Andra intressanta möjliga framgångsfaktorer kopplade till elevassistenter arbete är att de verkar ha ett samband med i vilken utsträckning en elev riktar sin uppmärksamhet på en given uppgift, som beskrivs i temat elevassistenten som *upprätthållare* av uppmärksamhet. Som konstaterat i vår översikt är att bibehålla elevens koncentration ett uppdrag som elevassistenter uppfattas ha i arbetet i klassrummet (Webster & Blatchford, 2013; Wren, 2017). Även då elevassistenter riktar elevernas uppmärksamhet på en uppgift kan det problematiseras att *time on task* skulle garantera lärande, om det inte existerar någon typ av tankemässig utmaning i själva uppgiftens genomförande för eleverna (Radford et al., 2015). En annan möjlig framgångsfaktor i arbetet som elevassistent är att det finns en möjlig effekt på hur eleverna bemöts av lärare, tydligast i temat kring hur elevassistenten blir en *expert* i relation till elever i behov av särskilt stöd. Elevassistenter kan nämligen ha en skyddande effekt genom att mildra eller finnas som ett skydd mot en lärare som har svårt att hantera elever i behov av särskilt stöd. Skyddet är viktigt framför allt mot lärare som använder skadliga strategier i interaktionen (cf. Emam & Farrell, 2009). I likhet med specialpedagoger kan elevassistenten uppfattas som ”barnens försvarsadvokat” i relation till lärare (Malmgren Hansen, 2002), men till skillnad från specialpedagoger befinner sig elevassistenter i underläge mot lärare i skolan. Det finns dock inget stöd i den analyserade forskningen att elevassistenter skyddar andra elever, snarare tvärtom, dvs. elevassistenten skyddar en elev i behov av särskilt stöd från både lärare och andra elever.

I relation till möjliga riskfaktorer skapas frågor kring den egentliga nyttan med elevassistenter. Riskfaktorer med elevassistenter ur ett relationellt perspektiv innefattar att elevassistenter påverkar interaktionen mellan lärare och elev, men också hur och om pedagogiska och didaktiska anpassningar genomförs. Detta belyses i temat kring hur elevassistenten blir en *expert*. Att ha tillgång till elevassistent skapar också färre incitament för lärare att utvecklas i relation till elever i behov av särskilt stöd, då ansvar kring elevgruppen förskjuts och elevassistenter intar en expertroll. När elevassistenter får denna roll skapas ett stödberoende (Gibson, Paatsch & Toe, 2015), både mellan lärare och elevassistent och mellan elev och elevassistent. Frågan som den samlade forskningen då ställer sig är om detta beroende inte riskerar att bli för starkt och därmed negativt.

En annan riskfaktor studierna visar på är att elevassistenter i stor utsträckning blir *undervisare*, något som de inte är utbildade för. Av det följer att elevassistenter i egenskap av experter på elever i behov av särskilt stöd, också får fungera som pedagogiska beslutfattare kring elever. Den starkaste angivna kopplingen mellan att elevassistenter har en fri roll till deras negativa påverkan hänförs till elevassistenters pedagogiska roll (Webster, 2015). Det innebär att elevassistenter inte bör ha denna roll, och rollen som sådan

behöver definieras för att inkludera ett pedagogiskt program eller manual som skapar lärarande och utveckling (Farrell et al., 2010). En skola som överlåter den mest utmanande gruppen elever på en yrkesgrupp med utbildade arbetstagare behöver fundera på vad det sänder för signaler om vem som har kompetens att arbeta med elever som är i svårigheter (jämför Williams & O'Connor, 2012).

Vi ställer oss således kritiska till att Skolverket listar tillgång till elevassistent som exempel på särskilt stöd (Skolverket, 2014), givet de stora risker med detta som internationell forskning pekar på. I flera av artiklarna som ingår i denna översikt varnar forskarna för att skapa en skola som i stor utsträckning fördelar ansvar till den yrkesgrupp som kanske har sämst förutsättningar att hantera pedagogiska och sociala utmaningar. Det finns fortsatta behov av att studera gruppen elevassistenters arbete, inte minst i svenska skolor, då den samlade forskningen kring en fri roll som elevassistent varnar för att ställa allt för stor tilltro till denna ökande yrkesgrupp i skolan.

#### STUDIENS BEGRÄNSNINGAR

I denna forskningsgenomgång ingår ett relativt begränsat urval av studier, då vi inte har funnit mer publicerade artiklar enligt våra kriterier. Det visar på det behov som finns kring vidare forskning om ämnet, och inte minst i en svensk kontext. Det låga antalet, och den relativa spridningen på fokus i studierna gör att denna forskningsgenomgångs generaliserbarhet ska bedömas i enlighet med kvalitetskriterier för kvalitativa studier (Larsson, 2009). Ett sätt att göra det är genom att bedöma kontextvariationen och ifall det på det sätt finns likheter och skillnader med andra kontexter (Larsson, 2009), studiernas spridning inom olika fält, och olika länder behöver då bedömas i relation till svenska förhållanden. Vad finns det för skillnader och likheter mellan dessa skolsystem? Vi har gjort en tolkning av den presenterade forskningen och vår ambition är inte att skapa en fullständig bild av hur det är att arbeta som elevassistent. Denna genomgång bygger på tolkningar och är beroende av vår intersubjektiva prövning och genom skapande av teman.

#### ANVÄNDBARHET FÖR SKOLVERKSAMHET

Denna översikt kring nyttan med elevassistenter har direkta implikationer för skolverksamhet när elevassistenter ska anställas. Översiktens resultat kan vara användbara i formulandet av arbetsuppgifter för en elevassistent. För det första: med hjälp av vilken manual eller vilket program kan elevassistenten stötta elevernas lärande? Det verkar vara eftersträvansvärt att elevassistenter inte blir pedagogiska beslutsfattare, och detta kan det vara bra att tydliggöra för den lärare som undervisar gruppen. Detta innebär också att

elevassistenters interaktion med lärare och elever med fördel kan diskuteras i direkt anslutning till olika arbetsuppgifter. Lärare bör instruera elevassistenter om vad det är för frågor som kan utveckla resonemang, som verkar för att utveckla tankar och stimulerar att kunskaper används av elever. Dessa typer av pedagogiska grundantaganden kan vara viktigt att inte ta för givna, i enlighet med granskade studier. Skolverksamhet bör också klargöra arbetsuppgifter för en elevassistent, samt hur elevassistenter ska samverka med lärare, för att förberedas för lektioner, och vara en del av planeringen. På så sätt behöver inte elevassistenter fatta pedagogiska beslut i klassrummet utan att innan varken ha fått tillgång till innehåll eller informerats om förväntad roll under lektionen. Studierna pekar tydligt på att försöka minska elevassistenters pedagogiska beslutsfattande i skolan.

#### FORTSATT FORSKNING

Elevassistenter och deras primära arbetsuppgifter i svensk skola, likväl hur elevassistenter kan arbeta för att få en viss effekt vore intressant att undersöka i en svensk kontext. Vi vet att gruppen elevassistenter som arbetstagare ökar, men i svenska skolor saknas beskrivningar av vad denna arbetsgrupp har för uppgifter. Vi skulle också gärna se att forskning testade användandet av elevassistent som resurs i relation till elevers lärande i kvasi-experiment, där effekten av att ha en elevassistent kunde utvärderas, men också undersökte vilka uppgifter som ingår i rollen. Det vore också intressant att undersöka vilka pedagogiska överväganden och kontext i övrigt som ligger bakom att en skolans ledning beslutar att anställa en elevassistent. Det är också viktigt med vidare forskning om hur undervisningen påverkas av elevassistenter i svenska klassrum.

#### NOTER

<sup>1</sup> Henrik Lindqvist är första författare på artikeln och har tagit ett huvudansvar för författande av texten. Alla författare har bidragit i analysarbete, i utvecklande av teman och i diskussionspunkter, och i utveckling av den skrivna texten. Rickard Östergren har tagit huvudansvar för databassökningar, artiklar har fördelats mellan alla författare för screening, närmare läsning och kodarbete. Vi bedömer att alla författare deltagit på ett sådant sätt som stämmer överens med Vancouverreglerna.

<sup>2</sup> Genomgående används förkortningen EA för elevassistent i tabellen.

## REFERENSER

- Attention (2011). *Allt är en kamp - en undersökning om skolsituationen för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Riksförbundet Attention, <http://attention.se/wp-content/uploads/2014/03/pdf-undersokning-rapport-skolenkat-allt-ar-en-kamp-2011.pdf>, hämtad 2017-11-16.
- Bennett, Marcus, Ng-Knight, Terry, & Hayes, Ben (2017). Autonomy-supportive teaching and its antecedents: differences between teachers and teaching assistants and the predictive role of perceived competence. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 643-667. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0321-x>.
- Blatchford, Peter, Bassett, Paul, Brown, Penelope, & Webster, Rob (2009). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35, 661-686. <https://doi.org/10.1080/01411920902878917>.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Brown, Jacqueline A., & McIntosh, Kent (2012). Training, inclusion, and behaviour: Effect on student-teacher and student-SEA relationships for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality Education International*, 22, 77-88.
- Clarke, Emma, & Visser, John (2016). Teaching Assistants managing behaviour – who knows how they do it? A review of literature. *Support for Learning*, 31, 266–280. <http://doi.org/10.1111/1467-9604.12137>
- Cajkler, Wasył, & Tennant, Geoffrey Daniel (2009). Teaching assistants and pupils' academic and social engagement in mainstream schools: insights from systematic literature reviews. *International Journal of Emotional Education*, 1, 71–90.
- Demie, Feyisa, & Lewis, Kirstin (2010). Raising the achievement of Portuguese pupils in British schools: a case study of good practice. *Educational Studies*, 36, 95-109. <https://doi.org/10.1080/03055690903162408>.
- Dolva, Anne-Stine, Gustavsson, Anders, Borell, Lena, & Hemmingsson, Helena (2011). Facilitating peer interaction-support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 201-213. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563607>.
- Egilson, Snaefridur Thora, & Traustadottir, Rannveig (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency?. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 21-36. <https://doi.org/10.1080/08856250802596766>.
- Emam, Mahmoud M., & Farrell, Peter (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 407-422. <https://doi.org/10.1080/08856250903223070>.

- Farrell, Peter, Alborz, Alison, Howes, Andy, & Pearson, Diana (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, 62, 435-448.  
<http://doi.org/10.1080/00131911.2010.486476>.
- Gadler, Ulla (2011). *En skola för alla – gäller det alla?* (Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap). Växjö: Linnaeus university press.
- Gibson, Diane, Paatsch, Louise, & Toe, Dianne (2015). An analysis of the role of teachers' aides in a state secondary school: Perceptions of teaching staff and teachers' aides. *Australasian Journal of Special Education*, 40, 1-20.  
<https://doi.org/10.1017/jse.2015.11>.
- Gough, David, Oliver, Sandy, & Thomas, James (2013). *Learning from research: Systematic reviews for informing policy decisions: A quick guide*. London: Nesta.
- Larsson, Staffan (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32, 25-38.  
<http://doi.org/10.1080/17437270902759931>.
- Lindqvist, Gunilla, Nilholm, Claes, Almqvist, Lena, & Wetso, Gun-Marie (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 143-157.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563604>.
- Malmgren Hansen, Audrey. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Němec, Zbyněk, Šimáčková-Laurenčíková, Klára, Hájková, Vanda, & Strnadová, Iva (2015). 'When I need to do something else with the other children, then I can rely on her': teaching assistants working with socially disadvantaged students. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 459-473.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1035904>.
- Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nurmi, Jari-Erik, Kiuru, Noona, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Niemi, Pekka, Poikkeus, Anna-Maija, Ahonen, Timo, Leskinen, Esko, & Lyyra, Anna-Liisa (2013). Teachers adapt their instruction in reading according to individual children's literacy skills. *Learning and Individual Differences*, 23, 72-79.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.012>.
- Radford, Julie, Bosanquet, Paula, Webster, Rob, & Blatchford, Peter (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, 1-10.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005>.
- SKR (2019). *Antal sysselsatta efter verksamhet och personalgrupp*.  
<https://skr.se/ekonomijuridikstatistik/statistik/personalstatistik/personalensiffror/tabellerkommunalpersonal2018.27836.html>.
- Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.



- Skolverket (2007) *Skolverkets föreskrifter om påbyggnadsutbildning med nationellt inrättad kursplan Eleveassistenter*. SKOLFS 2007;12. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011) *Förordning om upphävande av vissa föreskrifter om påbyggnadsutbildning inom kommunal vuxenutbildning*. SKOLFS 2011:68. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen (2019). *Behov av nationella kunskapsstöd inom området neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Behovs- och problemanalys avseende god vård*. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2019-6-25.pdf>.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevbälsa - i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Slutbetänkande av Elevvårdsutredningen. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Webster, Rob (2015). The classroom experiences of pupils with special educational needs in mainstream primary schools—1976 to 2012. What do data from systematic observation studies reveal about pupils' educational experiences over time?. *British Educational Research Journal*, 41, 992-1009. <https://doi.org/10.1002/berj.3181>.
- Webster, Rob, & Blatchford, Peter (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 463-479. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820459>.
- Webster, Rob, & Blatchford, Peter (2014). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41, 324-342. <https://doi.org/10.1002/berj.3144>.
- Williams, Keith Edward, & O'Connor, Marie (2012). The views of children and parents towards higher level teaching assistants who teach whole classes, *Education 3-13*, 40, 129-143. <https://doi.org/10.1080/03004279.2010.489512>.
- Wren, Alison (2017). Understanding the role of the Teaching Assistant: Comparing the views of pupils with SEN and TAs within mainstream primary schools. *Support for Learning*, 32, 4-19. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12151>.

## English summaries

**Anita Norlund:** Suggestopedia as a language didactic method in adult education – a critical text analysis

The language learning method *suggestopedia* (also called *accelerated/accelerative learning*) appears to have had a revival in Sweden. The method was developed by the Bulgarian psychotherapist, Lozanov, in the 70's and relies on ideas such as holism, suggestion and multi-sensory learning. Roleplays and games are key elements. Previous research has primarily highlighted the advantages of this method. This article, instead, takes a derogatory stance and thus, the aim of this article is to critically shed light on 1) how promoters of the suggestopedia method view problems that arise in interaction with adults from foreign countries and 2) how, according to the same promoters, these problems should be addressed. This is done through a critical discourse analysis of six strategically selected texts which all endorse suggestopedia as a fruitful method and all of which connect to projects funded by *The European Social Fund*. Three texts are from the fund itself and the other three texts provide real-time examples of how the method is applied. We/I will demonstrate that they all rely on certain semiotic resources.

The analysis was conducted in five stages in which the first two stages include a linguistic transitivity analysis conducted within a framework of discourse analysis. This includes approaches drawn from the theory of *systemic-functional linguistics* involving such concepts as *first* and *second actors*, *processes*, *circumstances*, *modality* etc. First of all, what is identified is how the problem of learning is constructed by the actors involved in the projects. It shows that adults from foreign countries are placed within a *deficiency discourse* where their unhealth and lack of skills are emphasized. As far as teaching methods are concerned, ordinary teaching methods are blamed within a '*far too traditional*'-discourse. In order to stress the problematic features, certain metaphors are used. Second, what is identified are which appropriate measures are suggested to be taken in order to address the problem. It is revealed that the solution suggested is framed by a *playful anti-traditionality discourse*, partly using a commercial, promising rhetoric. It also revealed that implemented activities

are weakly framed from a language teaching perspective. The third step unpacks the network of practices in which the funder is a nodal actor and also answers the question of whether the network needs the constructed problem. It also brings to light a re-organisation of attitudes to research and a re-organisation of relations between the funder and research. Next, inconsistencies and gaps emerging from the analysis are reported. In particular, counter-voices from researchers who have demonstrated that several of the aspects that characterize the suggestopedia as a method are in fact neuromyths; for example, the idea of addressing the students' individual learning styles or the idea of turning to music by Mozart to enhance learning. Other critical points seem to be ignored too. For example, the fact that, as previously research confirms, not everyone is comfortable with role-playing. Finally, potential methodological problems connected to the conducted analysis are reported. I conclude by stating that there are critical aspects to consider concerning both the construction of the migrants and the didactical methodology of suggestopedia.

**Jenny Rosén, Boglárka Straszer and Åsa Wedin:** Use of linguistic resources in Study Guidance in the Mother Tongue

This article focuses on questions of equality and social justice in the Swedish compulsory school, through an analysis of Study Guidance in the Mother Tongue (SGMT) with a focus on pedagogical, linguistic and cultural aspects. SGMT is a form of support that constitutes a temporal, pedagogic practice, which according to the Swedish School Ordinance aims to use what is referred to as the student's mother tongue for subject learning. The study is theoretically grounded in Bhabha's concept *third space* and in a dynamic view of multilingualism through the concept of *translanguaging*. The study builds on interviews with 19 SGMT assistants, and participant observations from SGMT practices from five schools in three municipalities.

Through the interviews with the SGMT assistants it became visible how they use and adapt their linguistic resources in relation to the students, while simultaneously striving to direct students toward using standard Swedish norms. It also became clear that some assistants were used as extra pedagogical resources in the schools, by being assigned to some students that they did not share a common language with. This may be interpreted as lack of social inclusion and equivalent education, since the assistants were imposed to excessive responsibility for these students, even though they were not educated teachers. It was also made visible that subject knowledge is not only linguistically but also culturally embedded and that epistemological issues were included in the assistants' tasks. Thus the complexity in the pedagogic,

linguistic and cultural practices that constitute SGMT was revealed. Furthermore the results show that SGMT may not only be perceived as a support through the student's mother tongue, as may be understood through official documents, but rather as a translanguaging practice, beyond linguistic and cultural borders.

This strengthens the understanding of SGMT as a third space, which implies not only a third space between two cultures, two languages, two epistemological and two ontological perspectives, but a complex diversity. At the same time, the study accentuates the weak role that SGMT assistants have been found to have in earlier research. One result of this weak position is an insufficient collaboration with class and subject teachers, as well as tendencies to adapt to Swedish norms without opposition, as was found in this study.

The low status of SGMT assistants that have been observed may result in the loss of essential information and knowledge on the part of all students and the school. This knowledge could have the potential to widen perspectives and stimulate their learning and critical thinking. For a school aiming at equality and social justice, it appears necessary to strengthen the position of the SGMT assistants as well as the co-operation with class and subject teachers.

### **Layal Kasseliass Wiltgren:** Polite Exclusion: Peer Exclusion of High-performing Immigrant Youth in a School Setting

Integration problems are often explained in terms of segregation: students with immigrant backgrounds are frequently associated with so-called ethnically segregated residential areas and stigmatized, low-performing, suburban schools where they have no opportunity to meet Swedish peers. This is provided as the explanation for their low chances of integration in the short and long term, whether in a school setting or in general society. In contrast, this study investigates high performing students attending a high-performing program at a well-reputed upper secondary school. While formally valued and included, by both the school, and the faculty, they express feelings of social exclusion by their Swedish peers. This exclusion is expressed in subtle, almost intangible ways, referred to as microaggressions. Students with migrant backgrounds are not termed with derogatory epithets, teased, or verbally challenged. Instead, the exclusion is expressed in tiny, next to imperceptible, ways in everyday interactions.

The students with immigrant backgrounds in question explain these acts of exclusion in terms of ethnicity and ethnic background. They describe access to and acceptance by the Swedish peer group as requiring a perceived sameness to this group. This is partly confirmed by students with Swedish

backgrounds, who state that they chose friends based on sameness. This leads to a Catch-22: in order to be included one has to possess a sameness. But in order to acquire the sameness, students need to be included. Thus they remain subtly excluded.

This type of subtle exclusion is hard to challenge because it is covert, and its covertness reduces the affected students' capabilities in resisting and opposing it. The peers termed as Swedes do reply when spoken to, but do so in a sharp or abrupt manner. Thus there is little concrete action to object to. The teachers, who claim that the class is very integrated and accepting, do not appear to regard this exclusion as involuntary and do not mark it in terms of ethnicity. Thus the affected students have limited options for objection and resistance, and even though the teachers, when interviewed, state that they have observed the segregation present in the classroom, they do not attempt to mediate it due to the fact that there is no visible resistance to it. Instead, they explain it in terms of unfortunate circumstances. As nobody acts or objects, the possibilities of change are faint.

Resistance carries a double risk for the affected students, as in resisting, they might be seen as the source of the problem. This as their resistance would cast a negative shadow over peers who have not trespassed formally or socially. This allows the exclusions to continue unchallenged.

Inclusion is not a matter of either/or. As this study shows, inclusion can very well coexist with exclusion, and formal inclusion is by no means a guarantee of social inclusion. Inclusion cannot be reduced to the physical, in terms of the placement of students from different backgrounds beneath a common roof.

### **Jörgen From, Fanny Pettersson and Gerd Pettersson:** Remote teaching – a key element in the digitalization of school

Digitalization in Swedish schools can be traced back to discussions in the 1960s concerning the computer's future role in the classroom. The advancement of digitization evolved at a national level during the 1980s, with political requirements and state-funded digitization initiatives aimed at increasing integration and the use of digital technology in school (see Jedeskog, 2005; Perselli, 2015; Perrotta & Evans, 2013; Tallvid; 2015). Albeit national initiatives have shown opportunities to produce technical and digital infrastructures over the years, the impact on pedagogical and organizational development seems to have occurred to a lesser extent (Hyllén, 2001; Jedeskog, 2005; Håkansson-Lindqvist, 2015). Reasons and explanations have been related to a lack of educational objects, top-down driven initiatives with limited connection to teachers' practice and the absence of shared goals and

visions in school organizations (Hyllén, 2001; Jedeskog, 2005; Håkansson-Lindqvist, 2015).

Concerning increased digitalization in school, there are examples on how organizational and educational needs force sustainable and in-depth digitization in school. Remote teaching is one example. As evident in this study, access to technologies provides an important prerequisite for remote education (see also Millet, 2012); however, it does not constitute a stand-alone tool, initiative or solution. Instead, the pursuit of accessible, high-quality and equivalent teaching regardless of teachers' and pupils' geographical location serves as an important object, thus giving educational value to digitalization and access to technologies (Pettersson, 2009). In this paper, we will argue that remote teaching can be understood as a central and strategic component for digitalization in school. As a point of departure for this argument, we present a review of previous and ongoing digitization initiatives in Swedish primary and secondary school, followed by a historical description of the development of remote teaching in Sweden. As a third stimuli for discussion, we present an empirical case providing teachers' experiences from and perspectives on their own development of remote teaching in Swedish schools. The case includes data from 14 teachers who were followed during one school year (2016/2017). Data include surveys and learning reflections written by the teachers every second week.

Based on previous research and the empirical case, we exemplify how the interaction between explicit educational needs in schools and the possibilities of digitization can lead to in-depth, sustainable and school-wide changes in digital, educational and school organizational practice (see also Häll, Hällgren & Söderström 2007; Millet, 2012; Pettersson, 2018b; Pettersson & From, 2018; Xiong, Ge, Wang, & Wang, 2016). According to the study, remote teaching seems to both presume and produce examples of digital, pedagogical and organizational development work driven by explicit educational needs or objects (Pettersson & From, 2018; Pettersson & Olofsson, 2019).

Therefore, a reasonable conclusion is that digitization in school is an educational rather than a technical issue. Seen from this perspective, contextual and organizational conditions become essential for supporting educational development in a digitalized context. An organizational approach might be more productive and provide possibilities to avoid so-called blame games where the school's actors, often teachers, are indicated as the cause for limited digital and educational development (Convery, 2009; Pettersson, 2018a). The above-described needs and challenges, however, impose requirements on school organization and leaders to develop competencies in order to lead this strategic and operational development work (compare Håkansson-Lindqvist & Pettersson, 2019).

**Linnéa Holmberg and Eva Kane:** Useful play: play as rhetorical resource in Swedish school-age educare research

Play has long been, and still is, a central aspect of the offerings of school-age educare. Children's play is in this context sacrosanct and not easily criticized. The aim of the article is to explore how Swedish research about school-age educare deal with the concept of play, more specifically how discursive constructions of play are produced and organized.

In the governing documents that regulates and defines the role of school-age educare the discourse about play is present but vague. School-age educare has its own chapter in the present national curricula for compulsory school (Skolverket, 2018). In this chapter words such as development and learning takes center stage while play shows up later in the text. Play is presented as one medium, among others, to ensure development and learning. In the commentary to the chapter (Skolverket, 2016) play is described as delivering the following competences and abilities: fantasy, ability to develop relationships, co-operation, communication, physical literacy, concentration, perseverance (among others). As an enabler for something else play is limitless. Play for its own sake does not though seem as enough. Play without a discursive link to some sort of knowledge production does, in this context, not seem adequate or appropriate. Play need to be planned by staff as part of school-age educare and the *raison d'être* for child-initiated play is that it can be allowed as long as staff can support or develop it. The governing documents state that play should be consciously worked with as well as be considered a resource. We conclude that play for its own sake, in educational policy, is not desirable or justified, yet it is described as a useful tool to achieve different things, mainly development and learning. In this way, children's play becomes valid and legitimized.

Through a discourse analysis, present day's research about Swedish school-age educare is explored with a focus on how it deals with the play concept. The aim is not to establish a new 'truth' about play in school-age educare but instead to show that what is taken-for-granted today is only one version of many possible (Olsson, Petersson & Krejsler, 2015). We base our theoretical and methodological approach on discursive psychology, which focuses on how people produce versions of reality through language use (Potter, 1996). The empirical material used is the 25 peer-reviewed articles we could find, published between 2010 and 2017, that focused primarily on Swedish school-age educare.

The analysis shows how research becomes a co-contributor to the production of an official version of school-age educare by introducing five common themes that sometimes overlap. Firstly, the discourse about what type of play is possible in school-age educare, centers around the idea that play is always conditioned by staff. They enable it, supervise it and lastly, from

their own perspective, improve it. Then, four different ways of giving school-age educare credibility as a relevant social institution was distinguished:

- Play legitimizes school-age educare as a democratic activity by presenting play as something that is initiated by children themselves. Most children want to play and letting them do so fulfills central parts of the task of school-age educare. Play as a rhetorical resource can legitimize school-age educare as democratic because play is described as a democratic way of working, as a democratic principle and as a democratic process.
- Play legitimizes school-age educare as a professional activity since staff take responsibility for children's play and ensures its content is in line with educational policy. Play as a rhetorical resource can legitimize school-age educare as professional since staff can distinguish what is desirable play, they can support children in the development of 'good' play and they are professional when they link play with the curriculum and the learning outcomes.
- Play legitimizes care as an elevated ideal. Care can be legitimized in school-age educare through using play as a rhetorical resource to upgrade it compared to development and learning. Play is also used to defend traditional approaches in the light of new educational policies and lastly it is used to highlight relationship building and the importance of groups, which is a unique feature of school-age educare in the educational system.
- Play legitimizes learning as an elevated ideal. Play is assumed to generate children's learning without staff having to direct it. Play as a rhetorical resource can legitimize learning as an elevated ideal because everything can be learnt through play, everything that is learnt through play is good and learning through play does not demand staff interventions.

The conclusion is that scientific use of the play concept reproduces the earlier empirical research findings about how the concept is used in school-age educare practice, without problematizing this. In this reproduction, the concept is used as a rhetorical resource to describe different elements of the practice in ways that suits traditional school-age educare ideals as well as present educational policy ideas. This shows the versatile function of the play concept as a tool to legitimize other aspects such as learning and professionalism. In this way, this useful concept makes it possible to provide scientific descriptions of school-age educare as the institution that educational



policies are looking for today. Play is therefore a universal rhetorical solution for solving all kinds of problems.

**Henrik Lindqvist, Rickard Östergren and Lotta Holme:** Teacher Assistants in School: A review of research

The number of teacher assistants [*elevassistent* in Swedish] has escalated in Sweden and other countries over the past few years. Teacher assistants work primarily with students in need of special support, and are listed as an option for special support by Swedish school authorities. Even so, there are no guidelines for how and with what teacher assistants should work. There has been previous alarm connected to the teacher assistant role, but evidence from research emphasise that teaching using a manual can be successfully carried out by teacher assistants. However, there is scarce evidence that teacher assistants in an independent, free work role do have a positive impact on schoolwork, or as support for students in need of special support. The aim of this study is to investigate the role of teacher assistants in schools through reviewing scientific publications about teacher assistants and support staff in schools. Our aim was to investigate if there is any research that describe teacher assistants' work with students in need of special support, with the complete student population of a classroom, or for teachers, working as a complementary resource in the classroom. Through searching scientific databases, 16 publications were selected from a total sample of 564 publications. Searches made with Swedish words rendered in no publications. We screened the total sample and selected 35 publications for further review, and the narrowed sample matching our criteria for inclusion consists of 16 publications.

We coded the articles and conducted a thematic analysis from the results of the studies. The result from the thematic analyses generated four themes that describe teacher assistant with a non-directed, free work role in the classroom. The teacher assistants' free role leads to teachers' assistants being (1) primary educator for students in need of special support, (2) experts about students in need of special support, (3) in a support role for teachers and (4) a role connected primarily to maintaining a selected student's attention on tasks.

Being a primary educator for students in need of special support involves making educational task decisions connected to instructions or, separating the student in special needs from the classroom. From this practice, teaching assistants are supposed to be primary educator in a lot of different subjects in school, without formal training, guidelines or education for the task. In having a role as an expert on students in special needs, the decision-making about

students in need of special support is viewed as appropriate, and as a basis for inclusive education. Even so, teacher assistants are seen among teachers as experts, and as such, teacher assistants might hinder contact between the teacher and a specific student. In having a support role of the teacher, teacher assistants are primarily to be guided by the teacher, and through this more formalised work role, teacher assistants seem to be able to reduce classroom disorder and positively impact the working environment in classrooms. As a role maintaining attention on a school task for a specific student, research describe interactional strategies that teacher assistants lack, due to not being educated to teach. The role of teacher assistant maintaining attention during lessons might lead to more time on task, but not more learning since the tasks might be lacking the instructional competence to develop competencies.

The themes are discussed as potential pitfalls and opportunities having access to teacher assistants from a relational special education perspective. The aggregated research emphasizes alarm with having teacher assistants as a primary educator, but is still the most common practice when using teacher assistants in a free role.

## DEBATT 2020 ”Praktiknära forskning – ett paradigmskifte på gång?” – en inledning

*Pedagogisk Forskning i Sverige* bjuder under år 2020 in till en nationell debatt för att diskutera praktiknära forskning. Vilka antaganden, villkor och lärdomar kan vara viktiga att uppmärksamma i formeringen av vad som möjligen är ett nytt framväxande paradigm kring forskning och utbildning/skola? I betänkandet *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring* (SOU 2018:19) föreslås flera rekommendationer till både lärosäten, regeringen och skolhuvudmännen för att förbättra skolans vetenskapliga grund. Men det är en öppen fråga hur denna utveckling ska förstås och bäst stödjas. Det finns många tolkningar av såväl problembilden som lösningsförslagen.

En praktiknära forskning för pedagogiskt yrkesverksamma är inget nytt. Tvärtom, pedagogiken etablerades som akademiskt ämne i början av 1900-talet just som en respons till behovet av att kvalificera lärare vid universiteten. Den pedagogiska forskningen vid landets lärosäten kan förstås formerats i ett växelspel mellan att vara en rigorös akademisk disciplin (vetenskaplig legitimitet) och samtidigt fungera som en relevant professionsbas (professionell legitimitet).

Det som framför allt betonas i utredning *Forska tillsammans* (SOU 2018:19) är en fokusförskjutning mot praktikens och de yrkesverksammas frågor och att en infrastruktur byggs ut i samspelet mellan lärosätena och skolutvecklingen. Forskningsfrågorna i den praktiknära forskningen formuleras utifrån professionens behov för att förstå lärande bland barn, elever och studenter. Det innebär att lärare och forskare forskar tillsammans så att lärande sker under forskningsprocessen. Den kunskap som genereras ska användas i verksamheterna och är avsedd att stärka utbildningarnas vetenskapliga grund.

Under ett antal år prövas nu olika modeller för hur detta samspel kan byggas upp på ett hållbart sätt. Här har vägledning hämtats från hälso- och sjukvårdens ALF-avtal där utbildningen av läkare, klinisk forskning och förbättringsinsatser i vården utvecklats sedan 1970-talet. Det som talar för att ett större paradigmskifte skulle kunna vara på gång inom utbildningsområdet är att flera stora utredningar, till exempel Skolkommissionens slutbetänkande *Samling för skolan – Nationell strategi för kunskap och likvärdighet* och att det så

kallade ULF-avtalet (Utbildning Lärande Forskning), fått gehör inom politiken. Därtill har också internationell forskning uppmärksammat just forskningsbaserad skolförbättring som avgörande del av skolsystemets kapacitet för utveckling (Håkansson & Sundberg, 2016).

Ett utökat och förbättrat samspel kräver dock att det finns någon gemensam grund för olika parter, forskare, politiker, yrkesverksamma, lärarutbildningar, skolmyndigheter och huvudmän att samlas kring. Ett nationellt samtal och debatt är därför viktig i denna utveckling. Ett antal ledande företrädare för nya satsningar har fått en särskild inbjudan, men alla intresserade har möjlighet att delta och att skicka in ett debattinlägg under 2020. Redaktionen förbehåller sig rätten att göra ett urval och fördelning av inlägg över fyra nummer av Pedagogisk Forskning i Sverige under 2020. För mer info, se: <http://pedagogiskforskning.se/skicka-in-ett-bidrag/>

Vi hoppas på en rik akademisk debatt, där många röster, perspektiv och uppfattningar får brytas och nya insikter ta form. Välkommen att delta!

Redaktionen för Pedagogisk Forskning i Sverige

#### REFERENSER

Håkansson, Jan, Sundberg, Daniel (2016). *Utmärkt skolutveckling – Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

SOU 2017:35. *Samling för skolan: nationell strategi för kunskap och likvärdighet : slutbetänkande från 2015 års skolkommision*. Stockholm: Wolters Kluwer.

SOU 2018:19. *Forska tillsammans - samverkan för lärande och förbättring*. Stockholm: Norstedts juridik.

## Debatt

# Dubbel närhet och distans behövs inom praktiktäna forskning

Anders Persson

Professor, Utbildningsvetenskap, Lunds universitet

Kontakt: anders.persson@uuet.lu.se

I ett slag tycks ”alla” ha blivit eniga om att praktiktäna forskning är en av lösningarna på lärarprofessionens och lärarutbildningens vetenskapliga svårigheter. Skolforskningsinstitutet (2019) talar till och med om en ”överväldigande enighet” och 25 av landets lärosäten som bedriver lärarutbildning har på regeringens uppdrag formerat sig för att, inspirerade av läkarprofessionens ALF-avtal<sup>1</sup>, skapa ett ULF-avtal<sup>2</sup>. Jag deltar själv i verksamheten nationellt inom den grupp av lärosäten som leds av Uppsala universitet och är ordförande i samordningsgruppen för praktiktäna forskning som leder arbetet vid Lunds universitet där också skolhuvudmannen Lunds kommun ingår. ULF-projektets ambitioner att försöka få till stånd mera praktiktäna skolforskning, tätare samarbete mellan lärosäten och skolhuvudmän och ge bidrag till lärarutbildningens vetenskapliga grund och yrkesrelevans är behövliga.

Det finns en stor litteratur om förhållandet mellan teoretisk och praktisk kunskap som man bör bekanta sig med i detta sammanhang. Polanyi har exempelvis skrivit tankeväckande om tyst kunskap och konkluderat: ”vi kan veta mer än vi kan säga” (2013, s. 27), vilket kan utgöra en beskrivning av det praktiska vetande som exempelvis finns i vissa former av yrkesutövning. Men det hör också till saken, vilket Jarvis (1999) visade redan på 1990-talet, att allt fler yrkesutövare är vad han kallade ”practitioner-researchers”, yrkesutövare som gör sin egen yrkesrelevanta forskning. Sådana yrkesutövare är det möjligen tänkt att lärare ska bli genom att skolans vetenskapliga grund

lagstiftats, genom att lärarutbildningen förvetenskapligas alltmer och genom praktiktäna skolforskning där lärare som licentiander, doktorander och lektorer och/eller tillsammans med forskare vid universitet och högskolor bedriver forskning om egen och andra lärares skolpraktiker. Under förutsättning att skolhuvudmännen kan hålla kvar de forskande lärarna i skolan och skapa möjligheter för dem att bedriva praktiktäna skolforskning, skapas förutsättningar för ökad kunskap om lärares yrkesutövning. Risken finns emellertid att det inom skolan inte finns tillräckliga resurser för forskning och den praktiktäna forskningen riskerar då att förvandlas till mer eller mindre ytligt utvecklingsarbete istället för forskning.

Vad är det som gör det vi kallar forskning för forskning? Det finns en rad svar på den frågan men de flesta betonar att forskning handlar om att systematiskt generera kunskap, att göra detta med hjälp av beprövade vetenskapliga metoder och att öppet redogöra för hur forskningsresultaten genererats. För att kunna göra detta måste forskare på ett eller annat sätt kombinera närhet och distans. I ordet närhet ligger ofta något varmt och tilltalande, även om närhet också kan vara klibbig och snokande, medan distans kan signalera saklighet men också kyla. Varma respektive kalla fakta? I ett annat sammanhang beskrev en kollega och jag forskningsprocesser som nödvändiga pendlingar mellan närhet och distans både vid insamling och i samband med analys av material/data (Andersson & Persson, 1999). Vi listade bl.a. olika kunskapsdimensioner kopplade till närhet och distans, såsom insider/outsider, delaktighet/icke-delaktighet, affektiv neutralitet/engagemang, subjekt/objekt samt partikularitet/universalitet. Men dessa uppdelningar gäller förmodligen mest ”vanlig” forskning, medan den praktiktäna forskningen kräver ett slags dubbel närhet och distans: närhet 1 och 2 respektive distans 1 och 2. *Närhet 1* avser yrkes- eller på annat sätt praktiskt verksammas närhet till yrkesutövningen/verksamheten. *Distans 1* avser yrkesutövares distans till sin yrkesutövning, t.ex. genom individuell eller kollektiv metarefleksion över yrkesutövningen. *Närhet 2* är forskarens närhet till det som studeras (exempelvis lärares yrkesutövning) och som beroende på forskningsfråga kan vara nödvändig för att förstå vad som pågår. Här blir det aktuellt att använda metoder som gör det möjligt att komma nära lärares yrkesutövning: ”Så att man är nära individerna när de hanterar det livet gör med dem.”, för att uttrycka det med Goffman (1989, s. 125). *Distans 2* utgörs av olika former av vetenskaplig distans inom såväl datainsamling, analys av data och rapportering av forskning.

Det finns något oreflekterat i talet om praktiktäna forskning. Det finns därför anledning att undra vilka praktiker som forskningen ska vara nära. Är det några andra praktiker än lärarna? Elever? Föräldrar? Rektorer? Skolhuvudmän? Politiska beslutfattare? Nämnda aktörer är vitala om skolforskaren vill förstå skeenden i skolan och förvisso är närhet då viktig men forskarens distans är lika viktig. Ordet ”praktiktäna forskning” kan – om

det beskriver en forskningsprocess – riskera att vingklippa forskningen genom att osynliggöra eller åtminstone underbetona forskningens nöd vändiga distans. Om man vill låta bli att måla fan på väggen, vilket ibland är svårt, kan man istället tänka sig att den närhet som ordet praktiktäna beskriver helt enkelt handlar om närhet till skolans yrkesutövare och aktörer. I denna betoning ligger då en implicit kritik mot tidigare forskning som inte varit tillräckligt praktiktäna eller inte praktiktäna på rätt sätt. Men vem är det som ska bedöma vad som är den korrekta praktiktänetheten? Är det politiska beslutsfattare? Skolhuvudmän? Skolans praktiskt verksamma aktörer? Forskare? Forskningsråd?

Det är inte alltid lätt att komma nära det som ska studeras. De aktörer som studeras kan ha intressen av att dölja vitala sakförhållanden genom att styra forskares intryck i riktningar som leder fel. Att bli beforskad kan leda till en show, en uppvisning av exempelvis skolans eller undervisningens goda sidor som samtidigt kan dölja andra sidor. Sådan intrycksstyrning<sup>3</sup> är helt naturlig när en individ, grupp eller organisation blir betraktad av en annan aktör, t.ex. en utvärderare, kollega eller forskare. För att komma bakom fasaderna behövs därför både närhet och distanserad analys men inte den traditionella arbetsfördelningen mellan praktiktäna yrkesutövare och distanserade forskare. Istället behövs både närhet 1 och 2 och distans 1 och 2. Inom praktiktäna skol- och utbildningsforskning bör inte forskare uteslutande sköta distansen och praktikerna närheten.

## NOTER

1 Avtal mellan staten och sju landsting om läkarutbildning och forskning.

2 Utveckling, Lärande, Forskning – en nationell försöksverksamhet kring praktiktäna skolforskning som genomförs på uppdrag av regeringen.

3 Begreppet intrycksstyrning kommer från sociologen Erving Goffman (Goffman, 1959), se också (Persson, 2012, 2018).

## REFERENSER

Andersson, Gunnar & Persson, Anders (1999). Närhet/distans, forskare/informant, forskning/undervisning: några avslutande reflektioner. I Katarina Sjöberg (Red.), *Mer än kalla fakta* (s. 193-202). Lund: Studentlitteratur.

Goffman, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor books.

Goffman, Erving (1989). On fieldwork (Transcribed and edited by Lyn H. Lofland.). *Journal of Contemporary Ethnography*, 18(2), 123-132.

Jarvis, Peter (1999). *The practitioner-researcher: developing theory from practice*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Persson, Anders (2012). *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.

Persson, Anders (2018). *Framing Social Interaction. Continuities and Cracks in Goffman's Frame Analysis*. London and New York: Routledge.

Polanyi, Michael (2013). *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Daidalos.

Skolforskningsinstitutet. (2019). *Mer praktikenära forskning inom utbildningsvetenskapen - en förutsättning för framgångsrik skolpolitik. Skolforskningsinstitutets inspel till den forskningspolitiska propositionen 2020*. (Skolforskningsinstitutet Red.). Stockholm: Skolforskningsinstitutet.



## Debatt

# Praktiknära forskning – ett område med vind i ryggen!

Camilo von Greiff

Myndighetschef Skolforskningsinstitutet

Kontakt: [camilo.von.greiff@skolfi.se](mailto:camilo.von.greiff@skolfi.se)

Det ligger i tiden att Pedagogisk Forskning i Sverige initierar en debatt om praktiknära forskning på skolans område. Även om det återstår stora utmaningar för fältet, inte minst finansiella, så finns det mycket att glädjas åt i dagens utveckling. Som redaktionen beskriver i sin inledning (Redaktionen för Pedagogisk Forskning i Sverige, 2020) har den praktiknära forskningen för yrkesverksamma i skolan över hundra år på nacken. Frågan är dock om det inte är först nu som området ordentligt bryter ny mark och verkligen är på väg att bli det framväxande paradig som redaktionen förutspår. Persson (2020) tycks i sitt inlägg höja ett ögonbryn åt Skolforskningsinstitutets beskrivning om att det råder en ”överväldigande enighet” om att den praktiknära forskningen är en av lösningarna för att stärka professionens och lärarutbildningarnas grund. Och visst, med en sådan beskrivning följer en stor bevisbörda. Men med i närtid tagna statliga initiativ finns som jag ser det många skäl att förhålla sig optimistisk till utvecklingen. Det gäller bland annat Skolforskningsinstitutets inrättande och tillkomsten av försöksverksamheten ULF-projektet. Till det kommer att flera offentliga utredningar och internationella organisationer som OECD alla pekar på betydelsen av praktiknära forskning och förhoppningsvis får genomslag för detta.

Det kanske starkaste skälet till att se framtiden an med tillförsikt för oss som tror på den praktiknära forskningens betydelse är dock de många positiva signaler som vi på Skolforskningsinstitutet får från forskarna själva. Det är uppenbart att det sker en rörelse ute på lärosätena med ett ökat intresse för praktiknära forskning. På institutet är det inte bara något som vi uppfattar när

vi lägger örat till marken. Vi ser det svart på vitt i det att vi behåller ett högt söktryck för vår utlysning trots att få projekt kan beviljas bidrag. Den gamla ”sanningen” att praktiktäna forskning håller en lägre vetenskaplig kvalitet än grundforskning och därmed anses mindre viktig och statusfylld känns alltmer daterad.

Men självklart saknas inte utmaningar. Resurser är, trots de statliga satsningar som beskrivs ovan, en evig fråga och här är den statliga finansieringen via forskningsråden fortfarande blygsam. Det är vidare bekymmersamt att det inte går att härleda basanslagens fördelning till praktiktäna forskning, då det ju är här de stora pengarna finns. Men låt oss för en gångs skull inte uppehålla oss vid finansieringen.

Vikten av gemensamma definitioner av vad praktiktäna forskning är ska inte överdrivas men inte heller underskattas. Det *är* viktigt, menar jag, att innebörden är tydlig och att det framgår vilka skillnaderna är de gånger som olika aktörer lägger in olika betydelser i begreppet. Det var därför intressant att ta del av diskussionen i Serder och Malmström (2020) om olika definitioner – och benämningar! – på praktiktäna forskning. Att de frågor som beforskas kan härledas till de verksammas behov är en viktig aspekt och vad jag kan bedöma en allmänt accepterad grundförutsättning för den praktiktäna prägeln på forskningen. Serder och Malmström sätter dock fingret på svårigheten i att karakterisera begreppet. De pekar också på att det finns glidningar i vad olika aktörer kan mena med att förskollärare och lärare är *involverade* i ett forskningsprojekt. Beroende på ambitionsnivå kan det täcka in allt från att som verksam ha en mycket begränsad roll i den forskning som bedrivs, till att vara en del av forskarlaget och uppbära finansiering från forskningsfinansiären. En sådan roll som *medforskande förskollärare eller lärare* är något som vi uppmuntrar i våra utlysningar, men inte ställer som krav. Istället kräver vi upprättade avtal eller avsiktsförklaringar mellan forskargruppen och den verksamhet där forskningen ska bedrivs. Den forskning som vi finansierar ska präglas av insikten om att både professionens och forskarnas erfarenheter har betydelse för att ny kunskap ska utvecklas. Det blir som jag ser det en intressant fråga under områdets fortsatta framväxt att se hur professionens *involvering* de facto gestaltas i forskningsprojekten, och om detta föranleder behov från forskningsfinansiärens sida att ännu tydligare karakterisera denna involvering. Denna fråga är även väl värd att fundera på utifrån resonemanget i Persson (2020) om hur närhet och distans mellan forskare och verksamma behöver samverka i olika dimensioner för att generera god forskningskvalitet. I detta härad lyfter även Wedin (2020) ett viktigt dilemma kring hur forskning kan och bör bedrivs i kontexter där den undervisning som beforskas är av mindre god kvalitet.

Om det finns mycket att glädjas åt vad gäller den praktiktäna forskningens etablering och status finns det även skäl till oro. Hur kan denna forskning tas om hand och omsättas i verksamheten? För det ju inte för forskningens egen

skull, lika lite som för professionens egen skull, som den praktiktära forskningen i första hand behöver fortsätta förstärkas. Utan för att, som SOU 2018:17, s. 161, mycket riktigt påpekar, ”för att det leder till bättre verksamhetskvalitet!”

Det finns enligt UKÄ:s utvärderingar betydande förbättringspotential på flera lärarutbildningar vad gäller att utveckla studenternas kännedom och kunskaper om vetenskapsteori och kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder samt om relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och dess betydelse för yrkesutövningen. Med andra ord, förmågan att kunna använda kunskap från forskning som ett redskap för att reflektera över och utveckla kvaliteten i undervisningen. Det tycks även finnas stora brister i verksamma förskollärares och lärares förutsättningar att kollegialt hinna reflektera över och planera undervisningen (Nordgren m.fl., 2019), även om rektorerna inte ger samma bild (Nordgren m.fl., 2020, 8 augusti).

Det är av största betydelse att alla aktörer bidrar till att de verksamma kan rusta sig med förståelse för vad forskning är, och en förmåga att kunna tolka forskningsresultat för att kunna utgå ifrån vad forskningen säger – en slags allmänbildning om forskning. Det ger inte bara förutsättningar för att förfina och utveckla redan god undervisning utan även för att stå emot svagt underbyggda pedagogiska modeflugor som riskerar att få fäste och alltför oreflekterat användas och spridas i förskolan och skolan. Ett litet strå till stacken hoppas vi på Skolforskningsinstitutet bidra med senare i höst när vi lanserar en rapport avsedd för förskollärares och lärares kollegiala diskussioner om vad forskning i skolans värld är, vilka styrkor och svagheter de olika forskningsdesigner som används har och vilka kritiska frågor man kan ha med sig när man läser forskning.

## REFERENSLISTA

- Nordgren, Kenneth, Kristiansson, Martin, Liljekvist, Yvonne & Bergh, Daniel (2019). *Lärares planering och efterarbete av lektioner – Infrastrukturer för kollegialt samarbete och forskningssamverkan*. Karlstad University Studies 2019:11.
- Nordgren, Kenneth, Bergh, Daniel, Duek, Susanne & Liljekvist, Yvonne (2020, 8 augusti). Lärare och rektorer verkar leva i skilda världar. *Dagens Nyheter*, Debatt, tryckt källa.
- Persson, Anders (2020), Dubbel närhet och distans behövs inom praktiktära forskning, *Pedagogisk Forskning i Sverige* (publicerad ahead of print), <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2547/2275> (9 september 2020)
- Redaktionen för Pedagogisk Forskning i Sverige (2020). DEBATT 2020 ”Praktiktära forskning – ett paradigmskifte på gång?” – en introduktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 100-101.

Serder, Margareta & Malmström, Martin (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktikhä forskning?. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 106-109.

SOU 2018:17. *Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*, tryckt rapport.

Wedin, Åsa (2020). Att hantera mindre goda exempel – dilemma för praktikhä forskning, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 102-105.

## Debatt

### Praktiknära eller uppdragsrelevant forskning?

Claes Nilholm

Professor i pedagogik, Uppsala universitet

Kontakt: Claes.nilholm@edu.uu.se

Det är berömvärdt att Pedagogisk Forskning i Sverige initierar en debatt om framväxten av den praktiknära forskningen. Personligen tycker jag att det är positivt att den utbildningsvetenskapliga och pedagogiska forskningens relevans för skolans utveckling fokuseras och att mer resurser satsas på en forskning som strävar efter att bidra till skolans utveckling. Därmed inte sagt att all forskning ska ha denna inriktning. Jag tror många av de skattebetalare som finansierar utbildningsvetenskaplig och pedagogisk forskning dock förväntar sig att sådan forskning ska bidra till att utveckla skolan. De skulle förmodligen bli mycket förvånade om de fann hur lätt många forskare tar på denna uppgift. Det är ofta inte forskning som strävar efter att utveckla praxis som ger mest symboliskt kapital inom akademien. I det följande kommer jag att argumentera för att det av flera skäl dock är mer fruktbart att tala om uppdragsrelevant än praktiknära forskning.

Om forskare och praktiker i samarbete ska utveckla skolan inställer sig genast frågan vad denna skola ska utvecklas till. Detta är den helt centrala frågan när det gäller skolforskningen. I vår demokrati bestäms målen av skolan av politiker och de får sitt uttryck i lagar och förordningar. Utbildningsväsendet har således ett uppdrag som ges av politiken. Det är då lätt att tänka sig att det är detta uppdrag som den praktiknära forskningen är tänkt att realisera. Här inställer sig dock en rad komplikationer: a) uppdraget är relativt vagt och otydligt formulerat i styrdokumentet, b) många lärare och politiker känner inte till uppdraget c) det offentliga samtalet om skolan handlar i huvudsak om kunskapsuppdraget och inte om det bredare uppdrag som skisseras i styrdokumentet. Situationen kompliceras ytterligare av att olika aktörer i utbildningsväsendet tycker att skolan ska ha ett annat uppdrag än det

demokratiskt beslutade. För att något bringa reda i denna oreda skulle jag vilja föreslå begreppet ”uppdragsrelevant forskning” i stället för ”praktiknära forskning” eftersom det sätter i fokus den för utbildningen helt avgörande frågan om utbildningens mål. Det är dessa vi måste diskutera för att överhuvudtaget komma längre i diskussionen om skolan inbegripet frågan om den praktiknära forskningen.

I styrdokumentet skisseras ett brett uppdrag för skolan och det är detta som då borde stå i centrum för det skolutvecklande arbetet. Jag befarar dock och ser tecken på att den skolnära forskningen följer nära i spåren på den effektivitetsdiskurs (jfr Schiro, 2013) som dominerat samtalet om skolan och som smalnar av skolans uppdrag till att handla om endast kunskapsprestationer (alltså inte kunskapsstillägnande som är något annat) (jfr också Serder & Malmström, 2020). På så sätt kan praktiknära forskning i värsta fall bli ett sätt att underminera det demokratiskt beslutade breda uppdraget för skolan. På liknande sätt kan idén om att praktikens frågor ska vägleda forskningen också leda till en underminering av uppdraget. Som framgår av Wedins (2020) inlägg är det uppenbart att vad lärare ser som praktikrelevant långtifrån alltid är uppdragsrelevant. En liknande argumentation gäller evidensdiskussionen, där evidensen givetvis måste vara relevant i relation till skolans uppdrag och inte bara fokusera på kunskapsprestationer eller någon annan isolerad aspekt av uppdraget.

För att summera det som sagts hittills menar jag att det är bra att mer forskning ägnas åt att utveckla skolors och lärares arbete men att det är viktigt att sådan utveckling ligger i linje med det uppdrag som vi i vår demokrati har beslutat att skolan ska ha. Utvecklingen mot en praktiknära/uppdragsrelevant forskning kan dock förväntas möta flera svårigheter och utmaningar. Några sådana diskuteras av Persson (2020) och Wedin (2020) i tidigare inlägg i debatten. Det är också oroande att så lite av diskussionen om praktiknära forskning förs utifrån den evidens som föreligger när det gäller att utveckla skolors arbete. Som vanligt i den svenska diskussionen bygger argumenten oftast på ideologiska övertygelser.

Utöver att uttrycket skolnära forskning inte sätter ljuset på skolans uppdrag är det förknippat med ytterligare ett grundläggande problem. Det bidrar nämligen till att återskapa idén att vi har teori som utvecklas i ett akademiskt sammanhang utan praktik och en praktik där det inte finns någon teori. I själv verket har akademien en praktik som är oerhört betydelsefull för vilken forskning som kommer att utvecklas där. Det som ger symboliskt kapital i akademien är ofta något helt annat än vad som kan utveckla den underliggande praktiken. På motsvarande sätt finns det teorier i praktiken vilka, till skillnad från teorier inom akademien, konstant prövas och omprövas i praxis. Med den tilltro till vetenskap och forskning som finns i vårt samhälle ses de senare teorierna närmast a priori som mycket mindre värde än teorier utvecklade i ett akademiskt sammanhang. Det är den här typen av tänkande jag tror vi

måste komma förbi för att kunna utveckla den skolnära/uppdragsrelevanta forskningen. Att ändra ett uttryck är väldigt svårt om det ifrågasätter grundläggande och etablerade tankestrukturer. Min förhoppning är dock att uttrycket uppdragsrelevant ska bidra till en förändring av sådana strukturer vad gäller tänkandet om relationen mellan teori och praktik.

En sista aspekt av frågan om uppdragsrelevans berör det som brukar kallas grund- och/eller nyfikenhetsforskning. Få skulle väl hävda att en sådan forskning ska vara uppdragsrelevant i den mening som givits ovan. Dock tror jag det är viktigt att även denna forskning förhåller sig till vad som ska vara utbildningens uppdrag. Allt teoretiserande om utbildning har en ideologisk komponent och det är viktigt att göra denna explicit. I en diskussion som tar sin utgångspunkt i frågan om vad utbildningen är till för och vad forskningens roll ska vara i relation till skolan ska vi inte ha vattentäta skott mellan grundforskning och uppdragsrelevant forskning.

## REFERENSER

- Persson Anders. (2020) Dubbel närhet och distans behövs i praktikinära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. [publicerat ahead of print]. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2547/2275>. [hämtad 200820]
- Schiro, Michael S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks, CA: SAGE publications Inc.
- Serder, Margareta och Malmström, Martin (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktikinära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 106-109.
- Wedin, Åsa (2020). Att hantera mindre goda exempel – dilemma för praktikinära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 102-105.

## Erratum

Serder, Magdalena & Malmström, Martin (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktknära forskning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 106-109.

Författarna har inkommit 200427 med kompletterande referens enligt följande: efter ”historisk amnesi” på s. 108 ska det stå (Borup et al., 2006, s. 290).

Författarna och redaktionen ber om ursäkt för att denna referens missades i debattartikeln.



*PfS.*

*Pedagogisk Forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige.*

*Tidskriften tillämpar granskning enligt dubbel peer review för artiklar. Övriga bidrag granskas av redaktionen.*

Pedagogisk Forskning i Sverige ägs av föreningen SWERA,  
Swedish Educational Research Association.

ISSN1401-6788